Unterschied; der musikalisch Gebildetere wird die erstere hören, wenn der vornehme und gemeine Pöbel der letzteren nachläuft, aber einen sittlichen Einfluß hat weder die eine noch die andere, wie denn auch Pythageras und Plato weder ein Haydn'sches Quartett noch eine moderne Harmoniemusik gehört haben, ihr Urtheil also jedenfalls ein ganz verschiedenes Object hat. Aus diesem Grunde sind auch gelehrte Untersuchungen, wie die des Holländers Tex: de vi musices ad excolendum hominem e sententia Platonis, Utrecht 1816, für uns ohne praktischen Werth, weil das, was Plato als Musik kennt, mit der unsrigen gerade in zwei Hauptpuncten, in Rhythmus und Harmonie, nichts gemein hat. Merkwürdig aber ist allerdings die hohe Meinung, die die alten Völker, und namentlich die Weisen, die Pädagogen von der versittlichenden (und darum auch andererseits von der entsittlichenden) Wirkung der Musik gehabt haben; nur dürfen wir nicht, wozu manche Lust zeigen, daraus, daß wir solche Effecte nicht füglich mehr behaupten können, auf unsere Tonkunst einen ungünstigen Schluß ziehen. Wenn auf einen Menschen die Musik eine Wirkung der Art ausübt, daß er entweder ausgelassen lustig wird oder weinen muß, wenn sie überhaupt nicht so auf ihn wirkt, wie die Anschauung alles wahrhaft Schönen auf den empfänglichen und gebildeten Menschen wirken muß, daß er nämlich stille wird und das Schöne als eine beseligende Kraft, als eine geistige Erquickung tief im Innern genießt; wenn er vielmehr davon irgendwie erregt wird, so daß er z. B. mit den Beinen wie unwillkürlich ihr folgen — tanzen oder marschiren muß: so ist das der Beweis, daß (wie dies Hanslick in seiner Schrift über das musikalisch Schöne gezeigt hat) die Musik noch rein elementarisch, als pure Erschütterung auf seine Nerven und Muskeln wirkt. Diese Wirkung haben die alten Griechen bei ihrer feinen Sinnlichkeit sehr stark empfunden; auf sie ist auch alles, was sie von ihrer Musik rühmen, zu reduciren. Aber, statt daß man darin einen uns verloren gegangenen Vorzug sehen will, sollte man vielmehr erkennen, daß das gerade ein Zeichen niederer musikalischer Bildung ist. Das Glockenspiel des Papageno, das Horn des Oberon wirkt nur auf Sklaven mit solch physischer Gewalt; gebildete Leute hören ruhig zu und fragen lediglich nichts nach einer Wirkung, sondern einzig ob das, was sie hören, schön ist oder nicht. „Die Musik der Griechen," sagt Hanslick a. a. O. S. 86 f., „war nicht Kunst in unserem Sinn; Klang und Rhythmus wirkten in fast vereinzelter Selbständigkeit; alles, was von der Musik jener Zeiten bekannt ist, läßt mit Gewißheit auf ein bloß sinnliches, dafür aber in dieser Beschränktheit verfeinertes Wirken derselben schließen. Musik in der modernen künstlerischen Bedeutung gab es nicht im Alterthum .... Der Mangel aller Harmonie" (denn ein gleichzeitiges Erklingen mehrerer kunstvoll einander entgegengesetzter und doch sich harmonisch zusammenschließender Tonreihen, also was wir einen zwei-, drei-, vier- und mehrstimmigen Satz nennen, hat das Alterthum entfernt nicht gekannt), „die Befangenheit der Melodie in den engsten Gränzen recitativischen Ausdrucks, endlich die Entwicklungsunfähigkeit des alten Tonsystems zu wahrhaft musikalischem Gestaltenreichthum machten eine absolute Bedeutung der Musik als Tonkunst im musikalischen Sinne unmöglich, sie ward auch fast niemals selbständig, sondern immer in Verbindung mit Poesie, Tanz und Mimik angewendet, mithin bloß als Ergänzung der andern Künste. Musik hatte nur den Beruf, durch rhythmischen Pulsschlag und Verschiedenheit der Klangfarben zu beleben und als intensive Steigerung recitirender Declamation Worte und Gefühle zu commentiren. Die Tonkunst wirkte daher lediglich nach ihrer sinnlichen und symbolischen Seite. Auf diese Factoren hingedrängt, mußten sie dieselben durch solche Concentration zu großer, ja raffinirter Wirksamkeit ausbilden." Wenn man (s. z. B. Fortlage, die Musik der Griechen, Leipz. 1847) das Singen der Griechen als seelenweller rühmt, weil sie nicht „am steifen Takte einer Melodie" geklebt haben, so ist das ein barer Unverstand, denn das Recitativ, das nicht am „steifen Takte klebt," kennen wir auch, wir kennen aber auch die viel musikalischeren Formen des Liedes, der Arie ꝛc; und wer das taktmäßige Singen für Steifheit hält, der weiß gar nicht, was

Digitized by Google

Takt ist, wie wenig das strengste Takthalten die Lebendigkeit und Kraft des musikalischen Ausdrucks hindert und wie viele Freiheit auch unsere musica mensurata dem ausdrucksvollen Vortrag selbst in Bezug auf den Wechsel der Bewegung (im ritardando, accelerando u. s. w.) noch gestattet. Wenn man vollends die Griechen wegen der unser Gehör weit übertreffenden Feinheit ihres Ohrs aus dem Grunde belobt, weil sie in ihrer umständlichen, jetzt ganz unbrauchbaren Scala nicht nur ganze und halbe, sondern sogar Viertelstöne unterschieden haben, von deren Herstellung die sogenannte Zukunftsmusik ganz besondere Effecte erwartet, so ist auch dieser Ruhm beim Lichte betrachtet nicht viel werth. Denn auch unser Ohr unterscheidet sehr gut Viertels- und Achtelstöne; jeder Clavierstimmer weiß auch Cis und Des zu unterscheiden. Aber wir sind durch die Studien von Jahrhunderten belehrt, daß ein harmonischer Bau nur möglich ist mittelst der diatonischen und chromatischen Scala, darum machen wir — außer den sog. enharmonischen Verwechslungen, in denen aber das musikalische Gehör gar nicht ein besonderes Tongeschlecht unterscheidet — von jenen weiteren Zwischentönen keinen Gebrauch; eine Scala, die durch alle Viertels- und Achtelstöne hindurchgienge, wäre für uns ein completes Katzenconcert. — Wir thun also wohl am besten, wenn es sich um wahrheitstreue Bestimmung der Musikwirkung, also auch um den pädagogischen Werth der Tonkunst handelt, uns nach den Griechen weder zu sehnen noch irgend umzusehen, sondern die Musik, wie sie erst als christliche Kunst wahrhaft existirt, selbst ins Auge zu fassen.

Es ist schon in dem Art. „Kunst“ von G. Baur richtig bemerkt, daß dieselbe im eigentlichen Sinn nicht ein Erziehungsmittel genannt werden könne, weil überhaupt die Kunst nicht Mittel für einen andern Zweck, sondern Selbstzweck, ein Höhepunct des Lebens ist. So können wir auch von der Musik in erster Linie nicht sagen, sie soll getrieben werden, damit die Erziehung besser gelinge, sondern der Zögling soll auch für die Kunst erzogen werden, die Erziehung also vielmehr ein Mittel für sie sein. Dies ist auch unzweifelhaft richtig. Denn die Kunst ist ein werthvoller Besitz, ein geistiges Gemeingut der gebildeten Menschheit; soll sie nicht untergehen, sollen also, was die Musik betrifft, die Meisterwerke unserer großen Tondichter nicht todt in ihren Partituren liegen, so müssen Leute da sein, die sie singen und spielen, d. h. sie frisch und lebendig erhalten; daran allein entzündet sich auch immer wieder das neue Talent und bildet sich zu neuer künstlerischer Schöpfung aus. Also müssen wir dafür sorgen, daß immer wieder ein Nachwuchs da ist, der die Suiten und Präludien von Bach und Händel, die Sonaten und Symphonien von Haydn, Mozart und Beethoven u. s. w. nach Würden zu spielen, der die Chorgesänge und Arien der Meister von Palestrina bis Mendelssohn und Schubert zu singen versteht. Eine eigene Version dieses Verhältnisses, dieser Pflicht der Erziehung für die Kunst ist es, wenn ein Fürst die auf Staatskosten in Waisenhäusern erzogenen jungen Leute für seine Hofcapelle prädestinirt, wie das noch in den ersten Decennien dieses Jahrhunderts da und dort geschah; allein wenn hiebei nicht ein despotischer Zwang geübt wird, so kann auch im Interesse der Zöglinge selbst unter den unten zu bezeichnenden nothwendigen Bedingungen nicht viel dagegen gesagt werden. — Indessen würde mit Obigem die pädagogische Frage noch wenig erledigt sein, wenn nicht als zweites Moment hervorzuheben wäre, daß, indem der Zögling für die Kunst gebildet wird, eben damit ihm selbst ein hohes geistiges Gut zuwächst, das dem allgemeinen Zweck der Erziehung nicht nur nicht fremd ist, sondern sich als lebendiges Glied in das Ganze der Bildung einfügt. Selbst wenn die Musik gar nichts wäre, als eine angenehme Unterhaltung, — nach Aristoteles Bezeichnung „eine schöne Art, müßig zu sein, und darum eine edle Unterhaltung der Freigeborenen in ihren Mußestunden“ (Kapp, die Staatspädagogik des Aristoteles S. 144), wäre sie schon von hohem Werthe. Es giebt so manches andere, womit junge und alte Thoren ihre arbeitsfreie Zeit ausfüllen, was nicht „eine schöne Art müßig zu sein“ genannt werden kann; vor wie vielen Abwegen ist ein Jüngling bewahrt, weil ihm seine Geige oder

Digitized by Google

sein Clavier lieber ist, als Wirthshaus und Kartenspiel! Und nicht blos als unschädliches Präservativ vor Schädlichem, sondern schon an sich als edler Genuß, als ein reicher Schmuck des armen Lebens muß die Tonkunst hoch angeschlagen werden. Welch eine unerschöpfliche Quelle von Freude, von reiner, nie versiegender Lust, die noch den Greis verjüngt, ist demjenigen verschlossen, der für die Musik höchstens nur dann ein Ohr hat, wenn sie im Stande der Erniedrigung, etwa als Tanzmusik, irgendwo ihm begegnet! Und wie viel hat ein Mensch, der sich selbst jeden Augenblick Musik machen kann, voraus vor demjenigen, der wohl für die echte, edle Kunst einen nicht unempfänglichen Sinn hat, aber immer davon abhängig ist, ob andere vorhanden sind, die ihm solchen Genuß gewähren, und der dann doch, weil er selbst die Kunst nicht ausübt, auch von ihren Meisterwerken mehr nur einen allgemeinen, unbestimmten Eindruck erhält, während die tausend Schönheiten, die im einzelnen, in der Technik, der kanonischen Arbeit, der Stimmenführung, Instrumentation u. s. w. sich offenbaren, ihm völlig entgehen oder er wenigstens das, was er warnimmt und empfindet, nicht auf den entsprechenden Ausdruck, also auch nicht zum klaren, befriedigenden Bewußtsein bringen kann! Und welch ein bedeutendes Moment fehlt der Geselligkeit, wenn die geselligste aller Künste entbehrt wird! Gewiß, wenn es Sache väterlicher Liebe ist, den Kindern, wie die Schrift sagt, gute Gaben zu geben, so ist die musikalische Bildung eine dieser guten Gaben und wahrlich nicht die geringste. — Aber wir begnügen uns nicht, bloß das Zugeständnis zu erlangen, daß die Musik ein anständiger und unschädlicher Zeitvertreib sei, vorausgesetzt, daß sie den Studien nicht Eintrag thue, der Zögling also nicht etwa Noten schreibe zu einer Zeit, wo er sich auf eine Lection im Demosthenes oder Tacitus präpariren sollte: — wir fordern die Anerkennung, daß die Musik als Kunst sich an Bildungswerth der Wissenschaft an die Seite stelle, daß sie also auch nur in sofern ein Allotrion sei, als der künftige Beruf nicht eine musikalische, wohl aber eine wissenschaftliche Bildung erfordert, also auch der letztern der Hauptfleiß, die regelmäßige Lebensarbeit gewidmet werden muß, nicht aber, daß sie sich zum geistigen Leben an sich nur wie eine Pause, wie ein Bretspiel oder ein Vesperbrod verhalte, sondern daß sie dem geistigen Leben selbst angehöre und demselben nicht zu verachtende Zuflüsse, also auch eine reelle Stärkung und Hebung gewähre. Ein unmusikalischer Mensch, der etwa ein Stockphilolog ist, wird freilich nicht begreifen, daß wir behaupten können, an einer Melodie, an einem Zusammenspiel haben wir eine geistige Nahrung, so gut wie er sie an einer grammatischen Regel, an einer Phrase, an einer classischen Sentenz hat; und doch ist dem so. Einmal formell: denn in den Tonverhältnissen an sich, im Bau eines Tonstücks, in der Verwendung der Tonmittel zu einer bestimmten Gesammtwirkung ist ebensoviel logische und rhetorische Gesetzmäßigkeit, als in einer lateinischen Periode; dem, der etwas von der Sache versteht, giebt eine Mozartsche oder Beethovensche Partitur ebensoviel zu denken, als dem Philologen eine ciceronische Rede oder eine horazische Ode; diejenigen sind sehr falsch berichtet, die da meinen, die Musik kitzle nur das Ohr, während der Geist indessen vegetire. Aber zweitens auch materiell ist dies ein Irrthum. Jede Melodie, d. h. jede Tonverbindung oder Tonreihe, die ein musikalisch Schönes, ein Tonbild darstellt, und die als solches demjenigen entspricht, was man im Gebiet der Sprache einen Satz im weitesten oder engsten Umfange nennt, — ist ein Gedanke, zwar nicht ein logischer, sondern ein musikalischer, aber nichtsdestoweniger ein Gedanke, in dem der Geist ein Moment seines Lebens zum Ausdrucke bringt. Genau so, wie dem Physiker eine Naturerscheinung, dem Chemiker die Wirkung der Verbindung von Stoffen, dem Mathematiker die Verhältnisse der Größen ein Gegenstand des die Thätigkeit des Geistes in Anspruch nehmenden Anschauens, des Beobachtens, des Schließens und so eines lebendigen Erkennens sind, wodurch all diese Dinge eine Bereicherung seines Bewußtseins, also seines geistigen Lebens werden: — genau so schaut der Musiker die Tongebilde an, die der schaffende Geist in ihm selbst oder in andern hervorbringt, er ist geistig thätig in diesem genießenden Anschauen, er beobachtet

Digitized by Google

aber weiter darin die Gesetze der Tonwelt, die Wirkungen von gleichzeitigen oder successiven Tonverbindungen (Harmonie und Melodie, Instrumentation, Accompagnement u. s. w.), er sinnt darüber, und kommt hiedurch, wie zu neuen Erkenntnissen, so zu erweiterter Beherrschung der Tonkräfte durch den ordnenden und mittelst der Phantasie schaffenden Geist. Wir gestehen unverhohlen, daß wir in nicht wenigen Musikstücken mehr Geist finden, als in manchem vornehm wissenschaftlichen Werke. Der Physiker kann freilich das gefundene Naturgesetz, der Chemiker das Ergebnis seiner Analyse, der Historiker die ausgemittelte Begebenheit, der Theolog das Dogma in einem Satze aussprechen; er hat daran einen in Worte gefaßten Gedanken, an dem als an einer vom Geist erkannten Realität der Geist sich nährt, wie die Flamme vom Oel; er schaut dieselbe geistig an, betrachtet sie immer wieder und eignet sie sich innerlich zu. Der musikalische Gedanke drückt sich nicht in Worten aus, macht auch nicht irgend eine dem Universum, der Geschichte, der Natur bereits angehörige Realität zum Gegenstand der Erkenntnis und Betrachtung, aber was er enthält und giebt, ist dennoch ein Reales, nemlich das Schöne in einer ganz concreten Gestalt; es ist nicht das Resultat einer Untersuchung, es hat überhaupt, bevor der Componist es dachte, nicht existirt, aber nachdem dessen schöpferischer Genius es geschaffen, ist es ein Seiendes, welches anschauend und sich wieder und wieder vergegenwärtigend der Geist sein eigenes Leben nährt und bereichert. Der wissenschaftliche Gedanke kann sich ein räumlich und zeitlich fernes Object gegenwärtig machen, der musikalische braucht nicht Raum und Zeit zu überschreiten, er giebt sein Object, das Schöne, unmittelbar zu schauen und zu genießen, sei es, daß ich eine Musik wirklich aufführen höre, sei es, daß ich nur innerlich, mittelst der Einbildungskraft, näher des musikalischen Gedächtnisses, oder als Tondichter im Moment der Entstehung eines Tonbildes in mir, sie vernehme. Das intuitive Erkennen steht bekanntlich höher als das discursive; Gott zu schauen ist etwas höheres als Gottes Wesen und Eigenschaften erst zusammenzudenken oder aus der Gottesidee zu entwickeln; nun, solch ein intuitives Erkennen ist das Anschauen des musikalisch Schönen. Und diese Intuition der reinen Schönheit, das Schauen des Idealen in sinnlicher Gestaltung, ist dem Menschengeist eine Wonne; nicht, wie man so oft gedankenlos sagt, eine Sehnsucht nach dem Unendlichen erregt die Musik; indem ich sie höre, sehne ich mich nicht nach etwas noch Fernem oder Unsagbarem, sondern indem ich höre, habe ich es; ich vergesse die Welt und habe in jenem Genusse des Idealen ein zwar nur momentanes, aber doch auch in der Erinnerung fortdauerndes Analogon dessen, was wir Seligkeit nennen. Wenn wir den Beginn eines bedeutenden Musikwerks erwarten, so ist uns immer zu Muthe, als sollte ein hohes, überirdisches Geheimnis uns enthüllt, ein Blick in den Himmel uns gewährt werden; wenn der Capellmeister mit dem Stabe klopft, so klopft uns das Herz, als nahete der Moment einer großen Entscheidung; die ersten Accorde — denke, geneigter Leser, an die Ouverture zur Zauberflöte, an den Anfang von Händels Messias, von Mendelssohns Elias oder was dergleichen du schon zu hören das Glück hattest! — das sind die goldenen Pforten, durch die wir, alles vergessend, in eine ideale Welt eintreten. Darin liegt der Nexus zwischen Musik und Religion; die Idealität, durch welche die letztere den Menschen über die Welt erhebt, kommt auch jener ihrem innersten Wesen nach zu; das wonnige Schweigen, das die Musik in demjenigen bewirkt, der Ohren hat um zu hören, ist psychologisch ein ganz ähnliches Verhalten wie das, was wir Andacht nennen; darum verbinden sich beide so sehr leicht, indem die Religion derjenigen Idealität, die die Musik vertritt, einen bestimmten realen Gedankeninhalt beifügt, dessen Realität selbst wieder einer höheren, idealen Welt angehört, also um so mehr die Musik als seinen symbolischen Ausdruck zu gebrauchen fähig ist. Wohl kann in einem Individuum die musikalische Fähigkeit hoch gesteigert, ja zur Genialität entwickelt sein, ohne daß der übrige Mensch in intellectueller oder moralischer Beziehung sich über eine niedere Stufe erheben hätte; aber ganz ebenso kann einer ein Monstrum von Gelehrsamkeit sein, und ist doch in andern Dingen bornirt oder in sittlicher Hin-

Digitized by Google

sicht gemein. Wer also eines Zöglings Geist ausschließlich auf diese Nahrung anweisen, seine übrige Erziehung aber vernachlässigen würde, der würde nur ebenso thöricht und frevelhaft handeln, wie wenn ein anderer seinen Zögling lediglich zu einem Rechner, d. h. einem Rechenstimpel machte. Der Geist bedarf mannigfacher Nahrung; nur das aber wollten wir darthun, daß unter die Kategorie dessen, was ihn nährt, wovon er lebt, auch die Musik, wie die Kunst überhaupt, die bildende wie die redende, einzureihen sei, dieselbe also unter den Zwecken und Mitteln der gesammten Geistesbildung einen solchen Platz anzusprechen habe, daß sie der Wissenschaft ebenbürtig an die Seite gestellt wird.

Mit der Sittlichkeit, in der zuletzt alle Bildung culminirt, steht die Kunst nicht in dem Verhältnis, daß sie dieselbe ersetzen, oder daß sie, wo jene fehlt, dieselbe von sich aus herstellen könnte, sondern umgekehrt, der wahre Betrieb der Kunst setzt schon einen sittlichen Kern, eine sittliche Kraft voraus, ohne welche nicht nur die oben bezeichnete Einseitigkeit — Bildung in Einem Stück neben Rohheit in allen übrigen — die Folge wäre, sondern auch meist die Kunstbildung selber zu keinem erfreulichen Resultate gelangte: wie mancher talentvolle Musiker ist auch als Musiker nichts Rechtes geworden, weil ihm jene sittliche Haltung fehlte, — vielleicht eben, weil er, sich als Kraftgenie fühlend, seinem Willen keinerlei Joch auflegte! Sittlich ist erstens der Ernst, mit welchem sich der Musikschüler zu seinem Ueben und Lernen hergeben muß. Ein Knabe, der vor einer schwierigen Clavierpassage sitzend nicht ablässt, bis sie ihm geläufig durch die Finger geht, der, wenn seine Kameraden faul herumschlendern, sich der Freistunde freut, um seine Sonate zu repetiren, der überhaupt die Kunst nicht als Genuß haben will, ohne sich der schweren Arbeit zu unterziehen; der ebendarum auch nicht an das Leichte, Tändelnde, Kleinliche sich hingiebt, sondern Muth und Ausdauer hat auch für das Schwere; der sogar, auch wenn er noch nicht völlig erkennen kann, daß und warum ein ihm aufgegebenes Stück schön sein soll, dennoch allen Fleiß daran wendet, weil er glaubt, daß ein Mozart'sches, ein Beethoven'sches Stück schön sein muß: solch ein Goldjunge hat die geforderte sittliche Haltung, aus dem wird sicher nicht nur ein tüchtiger Musiker, sondern ein tüchtiger Mensch. Sittlich ist zweitens, worauf wir so eben geführt wurden, die Pietät, die der Lehrling in einer Kunst gegen die Meister derselben haben muß. Wer diese nicht hat — wie es oft im Jünglingsalter schon blasirte, eingebildete Burschе giebt, — wem es ganz einerlei ist, wessen Composition er spielt, wer nicht mit Liebe und Ehrfurcht auch für die Person und Lebensgeschichte der großen Tondichter erfüllt wird, der wird abermals weder ein rechter Musiker noch ein rechter Mensch. Sittlich ist ferner die Unterordnung des Einzelnen unter das Ganze, die ein musikalisches Zusammenspiel von jedem Mitwirkenden fordert. Es giebt solch eigenwillige Naturen, die sich auch musikalisch ganz nur nach eigener Bequemlichkeit gehen lassen; wie solche als Musiker, auch wenn es ihnen an Fertigkeit nicht gebricht, durchaus unbrauchbar sind, so hängt der gleiche Flecken ihrem Charakter an, — abermals ein Zeichen, daß Sittlichkeit und Kunst einander sehr nahe berühren, wenn auch an ganz andern Puncten, als man gewöhnlich angiebt. Wenn ein Mensch mit Eitelkeit gestraft ist, dann freilich kommt es ihn sauer an, sich nur als Glied eines großen Ganzen anstatt als Gegenstand der Bewunderung aller zu sehen; der echte Musiker aber wie der wackere Mann wird ein höheres, reineres, freudigeres Selbstbewusstsein haben, daß er bei einem Ganzen mitwirken kann, als wenn ihn die wankelmüthige Weltgunst vergöttern würde. Aber auch derjenige, der als Solosänger oder Solospieler etwas zu leisten im Stande ist, bedarf, um der Kunst würdig zu dienen, jener sittlichen Haltung, diese bewahrt ihn allein ebensosehr vor der Anmaßung, nur sich hören und hören lassen zu wollen, als vor der Ziererei und dem preciösen Wesen, das sich bei Dilettanten so oft findet, daß sie sich erst lange bitten lassen, ehe man etwas zu hören bekommt. Der echte Künstler wie der rechtschaffene Mensch sind auch hierin Eins; er drängt sich nicht vor, aber wo er jemanden eine Freude mit seiner Kunst machen kann, da thut ers mit Freuden. — Geht aus all' diesem

Digitized by Google

hervor, daß die Kunst, um nicht nur harmonisch in die Gesammtbildung einzugreifen, sondern auch um als specieller Bildungszweig glücklich zu gedeihen, einer sittlichen Basis, einer Gesinnungsbildung bedarf: so ist eben damit auch gewiß, daß sich an der Kunst der ethische Werth und Gehalt des Menschen übt und hebt, d. h. daß beides in lebendiger Wechselwirkung steht. — All dieses zusammenfassend sagen wir mit Luther: „Die Jugend soll man stets zu dieser Kunst gewöhnen, denn sie machet fein geschickte Leute."

II. Führt uns dies auf das pädagogische Gesetz für die musikalische Bildung, so ist oben schon darauf hingewiesen, daß dieselbe vor allem keine einseitige sein darf. Wessen ganzer Menschenwerth in seinem Geigenkasten oder unter seinem Clavierdeckel beschlossen liegt, der ist ein geringer Wicht, ob er auch Paganini oder Liszt oder wie sonst hieße. Aber so klar das ist, so schwierig wird die Frage, wenn wir sie concret und praktisch fassen. Wenn nämlich mein Kind eine nicht nur entschiedene, sondern eine bedeutend hervorragende und ausschließliche musikalische Anlage, also einen unverkennbaren künstlerischen Beruf zeigt: soll ich mich sofort entschließen, den Sohn zum Virtuosen oder Componisten, die Tochter zur Opernsängerin zu bilden? Gäbe es nur Dilettanten und nicht auch Musiker, denen die Kunst zum Lebensberufe wird, so würde die Kunst unstreitig auf einer sehr niedern Stufe bleiben; wäre sie nie anders, als dilettantisch betrieben worden, so hätten wir keinen Don Juan und keine Zauberflöte. Und doch, — bin ich verpflichtet, mein Kind der Göttin Kunst zum Opfer zu bringen? Denn als eine Opferung muß ich diesen Schritt als Vater, als christlicher Vater, doch unzweifelhaft betrachten, auch wenn das Kind selber darin nur sein höchstes Lebensglück und die ästhetische Welt in der Verweigerung solcher Berufswahl einen geistigen Kindsmord sieht. Des Künstlers Erdenwallen ist bekanntlich kein Rosenpfad; durch welch' einen Schmutz von Neid, von Intriguen, von Verdruß und Kummer aller Art muß auch der edelste Genius sich durchschlagen; wie vielen Männern ist nie in ihrem Leben, sondern erst, wenn sie in Erz gegossen sind, eine ruhige Stelle in der Welt und der verdiente Lorbeerkranz zu Theil geworden! Wie viele auch, denen man jenen Berufsweg willig geöffnet hat, weil man sie für Genies hielt, sind in ihrer künstlerischen Entwicklung früh schon stecken geblieben und irren nun in der Welt umher, ringen um einen Namen und gewinnen ihn nie, müssen froh sein, wenn sie in einer Capelle unterkommen oder als Musiklehrer ihre Kraft an Schüler von sehr ungleicher Begabung und Willigkeit zusetzen und Brod fürs Hungersterben haben! Aber auch wenn die äußeren Verhältnisse sich weniger drückend gestalten: welch ein Anderes ists doch zu musiciren nach Herzenslust, was und wie und wo man will, so weit nämlich der Lebensberuf Zeit dazu übrig läßt — oder aber musiciren zu müssen ums tägliche Brod Jahr aus Jahr ein, zu Proben und Productionen commandirt zu werden und frischweg und mit Begeisterung geigen oder pfeifen zu müssen, auch wenn Kopf und Herz unter schwerem Druck, unter Sorgen und Aengsten seufzen, — auch mit gleicher Ausdauer das schlechteste Machwerk mitspielen zu müssen, weil es ein eigensinniger Capellmeister oder die Tyrannei des Modegeschmacks so will, wie man mitspielt, wenn es ein Meisterwerk gilt! Wie ist der Dienst der Kunst ein so schwerer, wenn sie, statt ein Schmuck des Lebens zu sein, vielmehr auf Eine Linie mit einem Gewerbe sinkt! Gewiß ist auch schon aus dem Grunde der Genuß für den Dilettanten ein höherer, weil ihm derselbe nur momentan, als Erholung zu Theil wird, die er sich durch die Arbeit in des Tages Last und Hitze erst gleichsam verdienen muß. Und dazu noch die besondern sittlichen Gefahren, die für den Musiker und Sänger in der häufigen, persönlichen Berührung mit Menschen von der lockersten, liederlichsten Sorte liegt! Man braucht wahrlich noch lange kein Rigorist zu sein, um vor diesen Aussichten ein Kreuz zu schlagen. Und doch — wird im vorausgesetzten Falle die Einwilligung verweigert, ist dann die Sache besser gemacht, des Kindes Wohl gesichert? Wäre Händel gezwungen worden, bei der Jurisprudenz auszuharren und ein Advocat oder Landrichter zu werden: hätte er selbst wohl dadurch gewonnen, während die Welt einen Händel verloren hätte? oder können

Digitized by Google

wir denken, aus Mozart wäre ein rechtſchaffener Commerzienrath, aus Beethoven ein ſalbungsvoller Pfarrer zu machen geweſen?

So unverſöhnlich aber dieſe Intereſſen und Rückſichten einander gegenüber zu ſtehen ſcheinen, wir glauben dennoch, daß ein richtiger Weg zu finden iſt, auf dem wir ihnen gerecht werden. Erſtens: was zur allgemein menſchlichen Bildung gehört, das erlaſſen wir begreiflich keinem; dieſe Regel kennt keine Ausnahme, und auch das Genie darf um ſo weniger eine ſolche zu ſeinen Gunſten beanſpruchen, als ſie ganz und gar nicht zu ſeinen Gunſten wäre. Wie iſt es Felix Mendelsſohn ſo trefflich zu ſtatten gekommen, daß er eine gründliche, claſſiſche Bildung beſaß; nie hätte er ſonſt ſeine Muſik zur Antigone, zum Oedipus, zum Sommernachtstraum ſchreiben können. So hätte Händel ſeinen Meſſias nicht ſchreiben können, wäre er nicht ſo bibelfeſt geweſen, wie er es von Hauſe aus war. Auch an dem Manne von großem Talent ſpürt man es ſelbſt in künſtleriſcher Hinſicht, wenn an jenem Punct ein Mangel obwaltet; die ausſchließlich muſikaliſche Bildung ſchützt ihn nicht vor Geſchmackloſigkeit in einzelnen Dingen. Es iſt auch geſchichtlich nachzuweiſen (vgl. z. B. was Chryſander a. a. O. S. 16 von Händel, S. 45 ff. von Telemann beibringt), daß Knaben von großer muſikaliſcher Begabung keineswegs dem übrigen Lernen abgeneigt oder dazu unfähig ſind; aus Mozarts Kindheit wiſſen wir unter anderem, daß er, als er anfing rechnen zu lernen, mit ſolchem Eifer ſich darauf warf, daß er den ganzen Stubenboden mit Kreide voll Rechnungen ſchrieb. Mendelsſohn las noch als Mann ſeinen Sophokles zu eigenem Vergnügen im Original. — Und warum wir ihm die allgemein ſittlich-religiöſe Erziehung nicht erlaſſen können, iſt aus dem oben Geſagten klar; gerade ſolch ein Individuum bedarf ganz beſonders dieſes Gegengewichtes gegen die ihm ſpeciell drohenden Verſuchungen. Zweitens: Wo nun muſikaliſche Begabung ſich kund giebt, da muß man ihr unter allen Umſtänden die Hand bieten. Der regelmäßige Unterricht wird bald offenbaren, wie weit das Talent ein reelles, die Neigung eine gründliche iſt. Kommt nichts dabei heraus, ſo iſt darum der Unterricht nicht alsbald aufzugeben; die Kinder haben oft Perioden, in denen ein Stillſtand eintritt, dem zu ſeiner Zeit wieder plötzlich ein neuer Anlauf folgt. Der Lehrer wird aber bald warnehmen, ob der Schüler auch Trieb und Willen genug hat, um die ſchwierigen Partien ausdauernd zu überwinden, wie z. B. das Notenlernen, der Fingerſatz, das Scalaſpielen ſolche Proben ſind, an denen die Oberflächlichkeit erliegt, während das wirkliche Wollen und Können ſich muthig durchſchlägt. Im erſteren, ſchlimmen Fall iſt wohl immer noch zu einer Fortſetzung des Unterrichts in ſo weit zu rathen, daß damit doch einiges Verſtändnis, alſo einige Genußfähigkeit erreicht wird, wenn auch die Leiſtungsfähigkeit eine geringe bleibt; aufzuhören iſt es dann noch Zeit, wenn überhaupt die Beſchulung, das Stundennehmen ein Ende hat. Im andern, günſtigen Fall aber tritt nun eben die Frage ein, ob aus dem Schüler ein Dilettant oder Künſtler werden ſoll? Hat er zu letzterem ſelber nicht einen ganz entſchiedenen und andauernden Willen, ſo verſteht es ſich von ſelbſt, daß man ihn nicht dazu beſtimmt. Solch einen Zwang erlaubt ſich auch wohl niemand, als ein Vater, der ſelbſt Muſiker iſt und nun meint, ſein Junge müßte durchaus auch werden, was er ſelber iſt. Nicht ſelten iſt der Fall, daß ein Muſiker bei ſeinem Kinde ein wirklich vorhandenes großes Talent entdeckt, aber nun auch der Dämon der Habſucht in ihm erwacht und ſofort der Plan gemacht wird, dieſes Talent gehörig auszunutzen. Da wird denn das arme Kind mit Muſikübung gequält; dem Vater gehts immer nicht ſchnell genug, um Kunſtreiſen mit demſelben machen zu können, und wenn endlich das möglich iſt, welch ein jammervolles Leben hat ſolch ein armes Geſchöpf vor ſich! Wir haben mehr als einen jugendlichen Virtuoſen dieſer Art geſehen, dem, während ihm ſtürmiſch applaudirt wurde, der Lebensüberdruß und die Verachtung ſolcher Ehren, die er mit ſeinem Jugendglück erkaufen mußte, aus den bittern Geſichtszügen herausſah. Nicht einmal den Gedanken an eine Künſtlerlaufbahn eingeben wird der gewiſſenhafte Erzieher dem talentvollen Zögling; erſt wenn dieſer

Digitized by Google

selbst, aus vollkommen freien Stücken, den Wunsch äußert und beharrlich dabei bleibt, entsteht die Frage, ob oder nicht? Eine Frage ists auch dann noch; der Versuch muß unter allen Umständen gemacht werden, ihn zu einem Lebensberufe zu bestimmen und zu befähigen, bei welchem die Musik nur als Erholung, als Zierde und Würze des Lebens eine Zugabe bildet. Nur wenn dem Erzieher die klare Einsicht wird, daß das unmöglich ist, daß der junge Musiker, wenn er irgend ein Fachstudium ergreifen müßte, denn doch nicht studiren, sondern musiciren und componiren würde, daß auch, wenn er selbst ein Staatsexamen bestehen könnte, hernach sein Beruf ihm Nebensache, ja eine Last werden würde, und wenn andererseits nicht etwa die eigene Meinung des jungen Menschen und die Bewunderung einer urtheilsunfähigen Umgebung ein Genie in ihm sieht, sondern eine wirklich hohe Begabung und entschiedener innerer Beruf vorliegt: dann wird in Gottes Namen Ja zu sagen sein; nur um so mehr aber muß der Junge für seinen schweren, versuchungsvollen Lebensweg durch christliche Zucht und Leitung sittlich gekräftigt werden, damit er nicht — um mit der Bibel zu sprechen — sein Leben verliert, indem er sein Leben gewinnt. Für den werdenden Künstler ist aber dann eine solide Schule der Kunst nothwendig. Wird nur darauf hingearbeitet, ihm die Fertigkeit des Virtuosen beizubringen, so bleibt er, ob er auch das Eingeübte in vollendeter Form zum Vortrag zu bringen gelernt hätte, dennoch auf einer niederen Stufe stehen. Wir haben junge Claviervirtuosen beiderlei Geschlechts kennen gelernt, die nicht nur kein Interesse für alle andere Musik, als ihre Clavierfachen, daher auch keine Kenntnis irgend welcher Chor- und Orchesterwerke hatten, sondern auch auf ihrem eigenen Instrument nichts kannten und nichts zu kennen begehrten, als nur diejenigen Bravourstücke, mit welchen sie in Concerten auftraten. Solch ein Menschenkind, ob es auch als Künstler ersten Ranges gepriesen würde, ist und bleibt ein bornirtes Individuum und als Künstler durchaus mediocer; man kann über nichts musikalisches ein Gespräch mit ihm führen, denn es weiß lediglich nichts. Also die allgemeine musikalische Bildung ists, die wir fordern, der rechte Musiker muß, ohne sich zu zersplittern, doch mit seinem Interesse und seiner Kenntnis in allen Gebieten dieser Kunst zu Hause sein; es ist ihm darum namentlich Kenntnis ihrer Geschichte schlechthin nothwendig, sonst hat er auch kein Urtheil über seine eigene Kunst. Also auch ein Stück Wissen, ein Stück Gelehrsamkeit fordern wir von ihm; das ist denn auch ein wesentliches Bindemittel zwischen seiner Fachbildung und der allgemeinen Bildung. Denn gerade jene Geschichtskenntnis nöthigt ihn, auch seine Kunst im Zusammenhange mit dem allgemeinen Leben der Völker aufzufassen.

Lassen wir aber den Künstler und gehen zum Dilettanten über, so ist zu dem in den frühern speciellen Artikeln Gesagten nur Folgendes beizufügen.

1. Für den Musikunterricht ist man auf dem Lande meist ausschließlich an die Schullehrer gewiesen. Da sie von Amtswegen schon für die Schule, noch mehr als Organisten Musik verstehen müssen, so ist dieses Sachverhältnis ein ganz angemessenes; ein Lehrer, der auch guter Musiklehrer ist, findet dadurch eine nicht zu verachtende Nebeneinnahme. Aber diejenigen, die darin etwas leisten, sind seltener, als man nach der auf die Lehrerbildung verwendeten Sorgfalt denken sollte. Der zu ausschließliche Werth, der mehrere Jahrzehnte hindurch auf Gesang, namentlich Männergesang und zwar Vereinsgesang, gelegt wurde, hat, so schätzbar dieses Streben an sich war, doch zugleich die Folge gehabt, daß sich die jungen Lehrer viel weniger zu einem gründlichen Instrumentalunterricht hergaben, namentlich die tüchtigen Clavierspieler und Geiger selten wurden. Dafür wird, so viel wir warnehmen, jetzt wieder besser vorgesorgt. Es ist auch gewiß eine wichtige Aufgabe der Seminarien, die Schulamtszöglinge, wie sie zu Lehrern in den andern Fächern gebildet werden, so auch zu Musiklehrern zu bilden; sie sollen doch überhaupt die Träger der Bildung auch in die niedern Schichten des Volkes sein, also darf ein solch populäres Bildungselement in ihrer Ausstattung nicht fehlen. Das Seminar muß sie zu dem Ende nicht nur mit der Methode bekannt

Digitized by Google

machen, sondern auch mit der nöthigen Kenntnis der musikalischen Literatur ausstatten, damit sie im Stande sind, den Schülern die für jede Stufe passenden Stücke anzugeben und deren Beischaffung zu vermitteln. Ein tüchtiger Lehrer wird immer einen Vorrath von solchen sich anlegen, wohl auch einen großen Theil selbst abschreiben. Muß er sich vom Schüler oder dessen Eltern erst angeben lassen, was man gerne spielen oder hören möchte, so wird nichts vernünftiges zu Stande kommen. — Wenn übrigens oben ein Schriftsteller erwähnt wurde, der den Musikunterricht für Prinzen unter der Bedingung zulassen will, daß die Lehrer keine lasterhaften Menschen seien, so machen wir diese Forderung auch für Kinder, die keine Prinzen sind, d. h. wir müßen im Musiklehrer auch den Menschen achten können, ehe wir ihm ein Kind anvertrauen. Wir begnügen uns, bloß anzudeuten, wie oft schon Musikstunden bei Mädchen ein Verhältnis herbeigeführt haben, das nicht unter allen Umständen zum Heil der Schülerin ausgeschlagen hat, wiewohl es allerdings auch an entgegengesetzten, glücklichen Beispielen nicht fehlt. — Unter den Charakter-Eigenschaften eines guten Musiklehrers müßen wir aber Eine ganz besonders hervorheben, das ist die Geduld, die doch niemals ein Dulden der Unpünctlichkeit, Achtlosigkeit oder Faulheit wird. Geduld braucht wohl kein anderer Lehrer so viel, als der Musiklehrer; selbst der sonst ganz ruhige, gelassene Mann, bei dem die Geduld ihren Grund in einer herzlichen Liebe zu seinen Zöglingen hat, der überhaupt sonst die Sanftmuth selber ist, kann, wofern er ein Musiker ist, grimmig wild werden, wenn etwas zusammengespielt oder -gesungen wird, es kommt eine schöne Stelle, auf die er lange sich freute, — aber die betreffende Stimme setzt nicht zu rechter Zeit ein, singt A statt As, oder jagt voraus, statt Takt zu halten. Man findet bei Männern, die sonst ganz und gar nicht hitziger Natur sind, diesen Zorn unbegreiflich; und doch ist er ganz natürlich, denn das Schöne durch frevelnde Hand vernichten lassen zu müßen, das ist gerade dem unerträglich, der das Schöne liebt und hochhält. Es ist diese ästhetische Entrüstung ganz analog der sittlichen Entrüstung über jede Entweihung des Heiligen. Diesen Zorn nun wollen wir dem Musiklehrer nicht wehren; er wäre gar kein Musiker, wenn er desselben nicht fähig wäre; wo Liebe ist, ist auch Zorn.*) Aber das ist dann die Weisheit und Selbstbeherrschung, die wir dem Lehrer zumuthen, daß er wohl und scharf unterscheide, was aus Fahrläßigkeit und Bequemlichkeit gefehlt wird — weil man nicht passirt oder sich den rechten Fingersatz u. s. w. nicht gemerkt hat, — und was eben nur die Schwäche

*) Allerdings mit Unterschied. Johanna Kinkel sagt a. a. O. I. S. 353 sehr gut: „Es giebt pädagogische Naturen unter den Musikern, die sich beim Lehrerberuf wahrhaft glücklich fühlen können und den Kampf gegen die falschen Noten als eine ebenso ernste Lebensaufgabe ansehen, als ein Pastor den Kampf gegen die Sünden der Welt. Ihnen gehörte nicht zu diesen und der kleinliche Seite des Clavierlehramtes war ihm gründlich verhaßt. Er hatte, wie alle tiefern Componisten, sehr reizbare Nerven und sein musikalisches Gehör war so empfindlich, daß schrille Töne und unreine Harmonien ihm einen physischen Schmerz verursachten, der bis zu krankhaften Zufällen gesteigert wurde, wenn eine Ohrenmarter lange anhielt." Auch wir haben von Musikern gehört, die neben einer ungelehrigen Schülerin in Gefahr kamen, ohnmächtig zu werden, so daß man mit Hofmannschen Tropfen wieder gut machen mußte, was falsche Accorde unbeilvolles angerichtet. Dies ist aber nicht ganz dasselbe, was wir oben meinen; auch wer stärkere Nerven sich erfreut, wird, je tiefer er musikalisch angelegt ist, um so leichter in jene, dem sittlichen Zorn verwandte Aufregung gerathen, die dem Frevel gilt, welchen täppische Hände an dem ihm Heiligen, d. h. dem Schönen, verüben. Es ist aus diesem Grunde nicht immer vortheilhaft, ein musikalisches Genie zum Lehrer zu nehmen; es giebt manche mittelmäßige Künstler, die zwar über einen gewißen, nicht eben hohen Standpunct keinen Schüler hinauszuführen vermögen, weil sie selbst nicht über denselben hinausgekommen sind, die aber bis dahin, also namentlich was gründliche Notenkenntnis, guten Fingersatz und festen Takt anbelangt, sehr gute Dienste als Lehrer leisten können. Einem genialen Musiker muß man einen Zögling erst übergeben, wenn jene Elemente sicher eingeübt sind und der Genius des Lehrers, ungehindert durch diese Dinge, auf den Genius im Schüler wirken kann. Es wird auch da noch manchen Aerger absetzen.

Digitized by Google

heit des Anfängers, der Fehler eines erst Lernenden ist, der auch bei bestem Willen passiren kann. Dehnt sich das unwirsche Wesen des Lehrers auch auf diese Fehler aus, dann entmuthigt er den Schüler; und so schwer die Aufgabe für einen musikalischen Menschen ist, ein und dasselbe Stück dreißig- und vierzigmal, und vielleicht zum dreißigsten- und vierzigstenmal wieder denselben stets gerügten Schnitzer hören zu müßen, es hilft nichts, wer Musiklehrer sein will, muß zu dieser Geduldsübung, zu dieser Tortur einen entschlossenen Willen haben. Muntert er den Zögling vielmehr auf, weiß er ihn namentlich dadurch zu belohnen, daß er ihm nie ein Stück zum Ueberdruß werden läßt, also jedes eigentlich so wählt, daß es den Schüler belohnt, daß es gerade so viel Anstrengung kostet, als der jungen Kraft angemessen ist, so kommt viel mehr heraus, als wenn er nie zufrieden ist und dem Schüler all seine Leistung verachtet.

2. Neben der eigentlichen Musikübung ist es, wie aus dem oben Gesagten folgt, wegen des lebendigen Zusammenhangs der musikalischen Bildung mit der allgemeinen und besonders der sittlichen Cultur nothwendig, daß dem Schüler auch über Musik etwas zu lesen gegeben wird. Das sind aber weder gelehrte Werke über den Contrapunct u. dergl., was nur derjenige zu lesen hat, der diese Dinge förmlich studiren will, noch jene überschwänglichen, oft wie halbverrückten Artikel über Musik, die in manchen Musikzeitungen sich ablagern, sondern es müßen in erster Linie biographische Werke sein, die dem Schüler die Meister in persönliche Nähe rücken, so daß er persönliche Theilnahme für sie hat, ihr Leben mitdurchlebt; also Werke, wie Otto Jahns Mozart, Chrysanders Händel; die Sachen von Ulibischeff über Mozart und Beethoven, wiewohl sein Werk über Mozart nicht frei von Leichtfertigkeit ist, die weder den Helden noch den Verfasser ehrt, die übrigens in der neuern Bearbeitung von Gantter einer wohlthätigen Castigation unterworfen ist. Ferner Riehls musikalische Charakterköpfe; Forkel über Seb. Bach, Dittersdorfs Selbstbiographie; Winterfeld über Palestrina und Gabrieli; Schindler, Marx, Lenz über Beethoven (dieser harrt freilich noch eines Biographen, der seiner Größe gewachsen wäre; Spohrs Selbstbiographie; Mendelssohns Briefe, Marx über Gluck, C. M. v. Webers Biographie von M. M. Weber u. a. m.; auch eine in Cassel herausgekommene Duodezsammlung kleiner, freilich bloß compilirter und in ihrem Werthe höchst ungleicher, nur nothdürftig genügender Biographien („die Componisten der neuen Zeit" von Neumann). Brendels Gesch. der Musik ist bis dahin ebenfalls zu empfehlen, wo er auf die Gegenwart zu sprechen kommt; er ist leider Zukunftsmusiker, deshalb wird er von dem genannten Punct an ungenießbar. Ein neues, umfassendes Werk hat Reißmann geliefert; von älteren ist zu nennen: Rochlitz für Freunde der Tonkunst; Thibaut über Reinheit der Tonkunst, Beckers Gesch. der Hausmusik in Deutschland im 16. und 17. Jahrh. (1840); ein wißbegieriger Schüler wird selbst das obengenannte Werk aus dem 16. Jahrhundert: Spangenberg „von der Musika," neu herausgegeben von Keller, mit Vergnügen und Belehrung lesen. Sogar romanhafte Sachen, wie Brachvogels „Friedemann Bach," Mörikes „Mozart auf der Reise nach Prag," die musikalischen Novellen von Elise Polko, in denen freilich mancher Anachronismus neben andern Schwächen mit unterläuft, möchten wir nicht ausschließen; wohl aber solch heillose Machwerke, wie Heribert Raus vielbändige Schreiberei über Mozart, worin das einzige, was man anständig lesen kann, aus besseren Autoren abgeschrieben ist. Aber auch Werke von mehr theoretisch-belehrender Art, wie Silchers populäre Harmonielehre, Marx allgemeine Musiklehre, Hanslik über das musikalisch Schöne ꝛc. sind in den Kreis solcher Lecture zu ziehen. Dazu dann Berichte über Musikaufführungen in der ganzen Welt, wie sie die alte von Fink redigirte Leipziger Musikzeitung brachte; eine Musikzeitung wie die Cäcilia unter Dehns, die Euterpe unter Hentschels Redaction: — solche Dinge müßen dem Musikschüler zu lesen gegeben werden, das weitet seinen Blick aus, es giebt der Freude an seiner Kunst immer frische Nahrung, und bildet zugleich das Urtheil, damit der Zögling gute und schlechte Musik nach ihren Merk-

Digitized by Google

malen unterscheiden lernt, und so auch in seinem bescheidenen Theil ein Träger der echten Kunst wird.

3. Wenden wir Pestalozzis Methodik auf die Musik an, wie dies seiner Zeit von Hans Georg Nägeli, von Krebs u. a. geschehen ist, so werden wir zu demjenigen Verfahren gelangen, daß der Lehrer den Schüler durch strenggeordnete, lückenlose Uebungen, durch eine andauernde Gymnastik des Ohres, der Hände oder der Stimme zu künftigen Leistungen jeder Art befähigen — wie Nägeli sagte, seine Tonkraft entbinden will. Da werden dann keine andere Stücke gespielt, als die zum Zwecke der Uebung componirt wurden. Das ist offenbar eine methodische Pedanterie. Als ob nicht schon während der Uebungszeit sich Momente genug darböten, in welchen, sowohl zur zusammenfassenden Befestigung des bis dahin durch Uebungen Gelernten, als auch zur künstlerischen Belohnung desselben, ein passendes Stück aus der wirklichen, classischen Musikliteratur aufgelegt werden dürfte; und als ob nicht an diesen Stücken selbst die besten Uebungen gemacht werden könnten! Aber ebenso gewiß oder vielmehr noch gewisser ist, daß der ein schlechter Lehrer ist, der, vielleicht der elterlichen Thorheit nachgebend, das Kind schnell ein Stückchen lernen läßt, d. h. auf einen Walzer, eine Polka es abrichtet, die es recht bald soll vorleiern können, während es nicht im Stande ist, von einem ebenso leichten andern Stück auch nur einen Takt richtig vom Blatte zu spielen! Die tüchtigsten Musiker haben jeden Tag Uebungen gespielt oder gesungen, mag das auch für Nachbarn eine noch so schlechte Unterhaltung sein, es darf nicht erlassen werden. Wenn beides in sorgfältig gewählter und geordneter Weise mit einander verbunden wird, dann wird sowohl die Solidität des Spiels, die auf den Uebungen beruht, als die Fähigkeit, schnell auch das Neue aufzufassen und zu bewältigen, sicher erlangt. — Ueber den Unsinn, den Schüler die Musikstücke in irgend welche poetische oder prosaische Ideen umdeuten zu lassen, welche dadurch ausgedrückt sein sollen, haben wir uns schon in dem Art. Instrumentalmusik (Bd. III. S. 709 ff.) sattsam ausgesprochen.

Nicht besser ist die Weisheit, welche den Musikschüler sogar schon von Anfang bereden will, alle Tonverhältnisse seien der Ausdruck bestimmter Vorgänge im Seelenleben, deren er sich bei der Hervorbringung der Töne auch bewußt werden müsse. Eine Schrift von K. und M. Lanz, „über die pädagogische Behandlung der Musik auf Grundlage der Gehör-Entwicklungsmethode," Stuttgart 1855, S. 8. versteigt sich zu folgenden Behauptungen: „der Unterricht muß sich von der untersten Stufe an dem Innern des Seelenlebens zuwenden, zu dessen Ausdruck die Tonsprache dient. — Sollen die Darstellungsmittel für die Aussprache dessen, was die Seele bewegt, richtig angewendet, also ein reiner und wahrer Ausdruck erzielt werden, so muß die Aufmerksamkeit des Zöglings schon von den Elementen an auf die Vorgänge in der eigenen Seele gewendet und wie die äußere Verschiedenheit der Töne, Tongruppen, Intervalle, Takt- und Tonarten angeschaut und verglichen werden, so müssen auch die durch jene angeregten Empfindungen in geistige Betrachtung genommen und unter sich und mit jenen Ausdrucksmitteln verglichen werden." Ihr armen Kinder, denen ein Lehrer die Lernzeit mit solchem Geschwätze verderbt! Was sollen denn das für Vorgänge im Innern der Seele sein, denen die Terz, die Quart, die Octave u. s. w. entsprechen soll? Uebet und bildet doch, was euch zur Uebung und Bildung zugewiesen ist, das Ohr, die Stimme, die Hand, das musikalische Gedächtnis, den musikalischen Geschmack, kümmert euch aber nicht um das „Seelenleben," das sich bei gesunden Menschen ganz von selber ins richtige Verhältnis zum Musikleben setzen wird; die Bildung des „Seelenlebens" und die Anleitung zur Kenntnis desselben geht euch als Musiker lediglich nichts an.

4. Wie niemand ein Maler wird, der nicht die Werke der Meister zu sehen bekommt, so gehört es auch zur musikalischen Bildung und zwar nicht nur des Künstlers, sondern auch des Dilettanten, daß er schon als Kind gute Musik hört. Da ist nun freilich eine gebildete Familie, die weit ab auf dem Lande oder in irgend einer banausischen Umgebung lebt, übel daran, sofern es sich um das Hören von großen Tonwerken

Digitized by Google

und großen ausübenden Meistern handelt. Man muß sich entschließen, hie und da expreß zu solchem Zweck eine Reise mit den Kindern zu machen. Desto mehr ist dann die Hausmusik werth, die man sich selber macht; nur wird man, wenn man nichts anderes hört, als was man sich selber bereiten kann, auch bei guten musikalischen Kräften, leicht einen Beigeschmack annehmen, der dem Kundigen in allerlei kleinen Zeichen (z. B. in der Aussprache einer Sängerin, in den Tempis und dgl.) verräth, daß hier die Kunst etwas ländlich geworden ist. Solche Musikschüler, denen ihr Lehrer vielleicht die Meinung beigebracht hat, daß sie auf dem Gipfel musikalischer Bildung angelangt seien, weil sie können, was er selbst kann, sind dann, wenn sie einmal an rechter Stelle etwas rechtes hören, ganz unglücklich, weil sie plötzlich sehen, wie wenig sie eigentlich gelernt haben; oder aber, und dieser Fall ist vielleicht der häufigere, sind sie von jener schmeichelhaften Meinung von sich dermaßen erfüllt, daß sie, auch wenn sie Treffliches hören, den Unterschied gar nicht gewahr werden, und entfernt nicht daran denken, sich das Bessere zum Vorbild zu nehmen. — Ist in dieser Beziehung die Jugend größerer Städte in weit besserer Lage, so ist hier dagegen die Versuchung auch nicht gering, daß sie zu viel und vielerlei hört, und daß sie auch in ihrem Geschmacke der Mode des Tages sich hingibt, stets neues liebt und dadurch geistig abgestumpft wird. Mancher Musikfreund, der vielleicht kaum einmal des Jahres sich das Vergnügen gewähren kann, eine gute Oper oder Symphonie zu hören, hört sie mit mehr Verstand und Genuß, als Hunderte, die ihr Abonnement bezahlen, jede Aufführung besuchen, aber aus einer Mozartschen Oper als dieselben Menschen heimkommen, wie aus einer Donizettischen oder Verdischen. Die Folge von Ueberfluß ist Gleichgültigkeit; also halte man darin Maß und treffe eine sorgsame Auswahl.

5. Endlich haben wir, da oben von den Musiklehrern die Rede war, noch mit einem Worte die Musikschulen zu berühren, die ja in der Reihe der Fachschulen, näher der Kunstschulen nicht fehlen dürfen. Die älteste in der Christenheit, ein wahres Conservatorium für die kirchliche Tonkunst, war die Singschule Gregors des Großen (s. d. Art.); später können einzelne Klöster, welche sich die Pflege dieser Kunst angelegen sein ließen, wie namentlich St. Gallen, so genannt werden (s. Schubiger, die Sängerschule St. Gallens, Einsiedeln 1858). Sofort finden wir, daß sich um einzelne große Meister Schulen bilden, d. h. ein Schülerkreis sich sammelt, in welchem die Traditionen des Meisters fortleben, freilich so, daß die begabtesten Schüler wieder ihre Wege selbständig gehen. So wurde Palestrina in seiner Jugend ein Schüler Claudius Goudimels, der in Rom als der erste der Tonmeister anerkannt war. Die eigentlichen Conservatorien, d. h. dotirte Anstalten, für welche die Lehrer bestellt werden, kommen erst nach dem Anfange des 18. Jahrhunderts vor. Es nennt z. B. der Biograph Händels, Chrysander, da er seinen Helden 1706—1710 auf seiner italienischen Reise begleitet, nirgends ein Conservatorium, mit welchen Instituten Händel doch sicherlich in irgend eine, jedenfalls bedeutsame Berührung würde gekommen sein. (Von dem zu Neapel wird zwar I, S. 247 gesagt, es besitze Abschriften von Händels Werken, aber ausdrücklich wird bemerkt, dieselben seien viel späteren Datums.) So viel wir haben auffinden können, war es eben Neapel, das sich zuerst eines solchen Instituts rühmen konnte. Der gefeierte Alessandro Scarlatti (geb. 1650 oder 1658, † 1725 s. Brendel, Gesch. der Musik I, S. 97) sammelte einen Kreis talentvoller Schüler; das war wohl der Anlaß, daß man (— wer dies war, ist uns nicht gelungen, ausfindig zu machen) auf den Gedanken kam, solch ein Institut stabil zu machen. Es war aber das neapolitanische, wie die folgenden italienischen Conservatorien in Mailand und Venedig, ursprünglich gestiftet in der Weise von Hospitälern; der Unterricht, Kost und Wohnung ward unentgeltlich gereicht, dagegen mußten die Eingetretenen acht Jahre, die Mädchen sogar bis zu ihrer Verheirathung im Institut bleiben, wo auch die Erziehung etwas klösterlich gewesen sein muß. Wer sich aber nicht als musikalisch begabt und fleißig zeigte, wurde entfernt. Die Unterrichtsgegenstände waren vorzugsweise Composition

Digitized by Google

und Gesang; Instrumentalmusik (die ohnehin in Italien immer tief unter der Kunst des Gesanges blieb, wie heut zu Tage noch die italienischen Orchester unter aller Kritik sind), kam wenig vor. Wenn diese Anstalten besonders in den beiden genannten Zweigen der Kunst viel geleistet haben, weil sie sich mühten, die ausgezeichnetsten Männer als Lehrer anzustellen und darum die Lehrstellen auch reich dotirten: so haben sie doch auch zu der von Italien ausgegangenen Uebertünstelung des Gesanges viel beigetragen. Das erste außeritalienische Musikinstitut dieser Art war die Pariser école royale de chant et de declamation, die, von der Direction der großen Oper angelegt, im Jahr 1784 zum Staatsinstitut erhoben wurde. Die Revolution hat dieser Anstalt nur den Titel einer königlichen geraubt, sonst aber sie begünstigt; sie erhielt 1795 den seither beibehaltenen Titel Conservatorium. Namen wie Mehul und Cherubini glänzen unter den Lehrern und Vorstehern desselben. Besonders hat sich dasselbe durch die Lehrbücher für die einzelnen Zweige des Musikunterrichts verdient gemacht, wie überhaupt solche Institute eine vortreffliche Schule auch für die Lehrer und die Methodik des Unterrichts sind. Die Prüfung der sich zur Aufnahme meldenden ist eine scharfe; an öffentlichen Productionen und an Prämien fehlt es natürlich nicht. — In der Folgezeit haben allmählich auch andere Hauptstädte solche Musikschulen errichtet: in Brüssel besteht ein Conservatorium unter Fetis, in Petersburg seit neuester Zeit unter Rubinstein; in Warschau schon früher; Deutschland hat eine ganze Reihe aufzuweisen. Wir wollen nicht auf Anstalten, wie die Leipziger Thomasschule zurückgehen, weil in diesen die Musik nur einen Zweig des Unterrichts bildet, wenn auch dieser zeitweise solcher Schule ihren größten Glanz verleiht; solcher musikalischen Sammelpuncte wären auch sonst manche zu nennen. Auch die Berliner Singakademie, 1789 von Fasch gestiftet, hernach vorzüglich durch Zelter in hohen Schwung gebracht, ist nicht eine Musikschule, sondern ein Musikverein, der nur — wie dies ähnliche Gesellschaften auch sonst zu thun pflegen — eine Vorschule für seine Aspiranten hält. Die erste eigentliche Musikschule in Deutschland ist die Prager, im J. 1808 von einer Anzahl böhmischer Edelleute gestiftet, die damit dem Verfall der musikalischen Bildung in Böhmen entgegenzutreten beabsichtigten. Aus dieser Schule, die fortwährend in Blüte steht (s. die Denkschrift zum 50jährigen Jubiläum derselben, von Dr. Ambros, Prag 1858, S. 77. ff.) sind bedeutende Musiker und Sänger hervorgegangen, wie Kalliwoda, Gläser, Dreyschock, Neukirchner, Boch, Abert, Winternitz, die Sonntag, Schüttky u. a. Sie zählte von 1811—1855 147 Gesangschüler und 847 Instrumentalisten. Ihr folgte 1816 das Wiener Conservatorium, zuerst nur als Singschule, die sich aber nach wenigen Jahren zu einer allgemeinen Musikschule erweiterte. Die Zahl der Schüler beläuft sich durchschnittlich für das Jahr auf 300. (S. Schillings Universallexikon der Tonkunst, Bd. II. S. 294.) Das Leipziger Conservatorium wurde 1842 auf Mendelssohns Betrieb errichtet; der Glanz seines Namens ward der Anstalt nach Verdienst erhalten durch Männer wie Hauptmann und Rietz. Das Kölner, 1849 gestiftet, steht unter Ferdinand Hillers Leitung, das Münchner, um einige Jahre jünger, unter Hauser, die Berliner Akademie der Tonkunst unter Kullak, und außerdem ein Conservatorium unter Stern; ebenso ein Dresdner Institut unter Rietz. Mit Ehren reiht sich diesen Instituten die Stuttgarter Musikschule an, die im April 1857 von Dr. Brachmann, einem bemittelten Kunstfreund, in Verbindung mit Prof. Dr. Faißt und mehreren andern Künstlern (Lebert, Stark, Speidel, Hofmusikus Keller u. a.) gegründet wurde. Sie hatte zum Anfang etliche und 60 Schüler, im zweiten Jahre schon 160, im dritten 270, seitdem jährlich regelmäßig zwischen 3—400, worunter etwa ein Fünftheil Ausländer; die Gesammtzahl der in ihr gebildeten Musiker beläuft sich bereits auf nahezu eintausend. Es wird wohl mit der Zeit auch für diese Anstalten der Staat, der doch für andere Künste großartige Institute gründet, so viel Interesse gewinnen, daß er sie nicht nur mit Beiträgen unterstützt, was zum Theil jetzt schon geschieht, sondern sie zu Staatsanstalten erhebt; erst durch sie wird die Reihe der höheren Bildungsanstalten, in welcher Universität, Polytechnikum,

Digitized by Google

Schule für die bildenden Künste u. s. w. stehen, zu einem vollständigen Ganzen. Es sind wohl je und je, namentlich in Verbindung mit den Theatern, solche Schulen auch aus Staatsmitteln unterhalten worden, z. B. das oben erwähnte Musikinstitut, das im J. 1812 der Stuttgarter Hofsänger Krebs als Singschule privatim eröffnet hatte, das dann von König Friedrich zur Staatsanstalt erhoben und erweitert wurde, dem das Staatswaisenhaus seine musikalischen Zöglinge überantworten mußte, damit sie für das Hoftheater ihre Bildung erhielten. Aber durch diese enge Verbindung war auch ihr Wirkungskreis beschränkt; es konnte namentlich für Dilettanten (s. unten) auf diesem Wege nicht viel erreicht werden. — Die Aufgabe für eine Musikschule wird immer im wesentlichen eine doppelte sein, nämlich 1) jenen Kunstjüngern; die die Musik zu ihrem Lebensberuf gewählt haben, diejenige Ausbildung zu geben, durch die sie befähigt werden, in ihrer Kunst, sei es Composition, sei es Gesang, sei es Instrumentenspiel, wenn sich die Kunst der Direction anschließt (Partituren-lesen u. s. f.) — Meister zu werden; aber auch 2) musikbegabten Dilettanten die Möglichkeit einer ihrem Talent und Kunstsinn entsprechenden höheren Ausbildung zu gewähren, als sie da gegeben ist, wo es vom Zufall abhängt, ob man einen wirklich tüchtigen Lehrer findet. Eine vollständige Musikschule muß eine Künstlerschule und eine Dilettantenschule in sich zusammenfassen. Denn so wenig der Dilettantismus die Kunst auf ihrer Höhe zu halten vermöchte, wenn nicht durch Männer, die ihr das ganze Leben und die ungetheilte Kraft eines reichen Geistes widmen, die künstlerische Production und Virtuosität (im guten Sinne dieses Wortes) repräsentirt und erhalten würde: so wenig wäre doch der Kunst gedient, wenn es nur Virtuosen und Componisten und keine Dilettanten, d. h. keinen künstlerischen Mittelstand gäbe, in welchem sich die Gesammtbildung der Nation darstellt und der für die Kunstwerke nicht nur das Auditorium, also dem Producenten gegenüber das ihm nöthige consumirende Publicum ausmacht, sondern auch die Wirkung derselben aufs Gesammtleben, ihr Einheimischwerden in den Familien, ihre pädagogische Verwerthung für das heranwachsende Geschlecht vermittelt. Der Dilettant ist es, der, wenn seine musikalische Bildung sich nicht mit einigen Walzern oder der Theilnahme an einem Liederkranz begnügt, diese musikalische Bildung mit der übrigen Cultur verbindet und dadurch auf die Kunst selber nach ihrer allgemeinen Bedeutung für Leben und Humanität wohlthätig zurückwirkt. So hoch auch der Musiker vom Fach auf allen Dilettantismus niederblicken mag, ein Werk wie Otto Jahns Mozart zeigt deutlich, wie vortheilhaft es für die Musik und ihr Verständnis ist, wenn Dilettanten von solchem Wissen und Können mit dem Licht ihrer Gelehrsamkeit, ihrer Forschungsweise, ihrer classischen Darstellung auch die musikalischen Größen beleuchten. **Palmer.**

Musterlehrer, s. Musterschule.

Musterschule. Ein schönes Wort, wenn es die Wahrheit enthält, aber nicht ohne Gefahr, wenn es zum Namen wird. Wir finden es, wenn wir nicht irren, erstmals in der philanthropistischen Zeit und zwar bei Rochow, der in Reckahn eine Musterschule errichtete, d. h. eine Schule nach philanthropistischen Principien, in welcher jedermann sich ein Muster holen könnte. Noch in neuerer Zeit hat man in Zürich „Normal- oder Musterschulen errichtet, welche für die Schulen jedes Bezirks das Bild einer guten Schuleinrichtung in der Wirklichkeit darstellen sollen“ (Kirsch, Volksschulrecht II, 153); solche Schulen haben dann die Schulamtscandidaten und die nur „bedingtfähigen Lehrer jährlich zwei ganze oder vier halbe Tage lang“ zu besuchen. So erhält (Kirsch, ebendaselbst) in Oesterreich „der vorzüglichste Triviallehrer in jedem Districte den ehrenvollen Namen Musterlehrer und seine Schule Musterschule“ und die schwächeren Schullehrer werden angewiesen, sich darin eine bis drei Wochen lang „in den nöthigen Stücken unterrichten zu lassen und das hierüber erhaltene Zeugnis dem Districtsaufseher einzusenden.“ Die Einrichtung mag unter Umständen nicht übel sein. Strebsame Lehrer haben selbst den natürlichen Wunsch, solche Amtsgenossen, welche für besonders tüchtig gelten, in ihrer unmittelbaren Thätigkeit zu sehen und zu beobachten, um von ihnen

Digitized by Google

zu lernen (vgl. die beiden Art. Fortbildung S. 410 und 415), und wenn eine Schulverwaltung jüngere oder schwächere Lehrer, sowie auch Pfarramtscandidaten zu solchem Besuche vorzüglicher Schulen anhält, so wird das in vielen Fällen sehr wohlgethan sein. Aber die Beilegung einer officiellen Benennung ist nicht unbedenklich, sofern sie gar leicht Hochmuth und Neid erwecken kann; der Name sagt auch vom Lehrer und von der Schule Prädicate aus, die vielleicht zur Zeit der Prädicirung vollkommen wahr sind, aber mit der Zeit allmählich ihre Wahrheit verlieren, wenn der Lehrer infolge irgendwelcher Umstände, z. B. zunehmenden Alters aufhört, sein Amt in mustergültiger Weise zu verwalten. Die Behörden werden bei der Besetzung von Lehrstellen an solchen Anstalten, welche vorzugsweise musterhaft eingerichtet sein sollten, mit besonderer Sorgfalt zu Werke gehen; aber auch die Behörden können irren und fehlgreifen, und wenn dann der Name bestehen bleibt, während die Sache abhanden gekommen ist, so ist das schlimm; also lieber weg mit dem Namen.

In einem engeren Sinne wird das Wort Musterschule von solchen Schulen gebraucht, welche mit Lehrerbildungsanstalten in Verbindung stehen, auch Seminarschulen genannt, wie z. B. die Normal- oder Musterhauptschulen in Oesterreich (vgl. d. Art. Landschule S. 155), die Musterschulen an den württembergischen Lehrerseminarien, und auch ihre Lehrer heißen Musterlehrer (vgl. d. Art. Lehrer S. 205). Von solchen Schulen, welche, nach Einrichtung und Betrieb, musterhaft den Lehramtszöglingen ein Vorbild zu geben bestimmt sind, das sie künftig vor Augen haben und nachahmen sollen, sind wohl zu unterscheiden die Uebungsschulen für die Seminaristen, an welchen diese unter Aufsicht und Leitung eigene Versuche im Unterrichten machen und sich im Schulhalten üben sollen. Diese, eine Art didaktischer Versuchsfelder, werden in der Wirklichkeit nicht eben Musterwirthschaften darstellen; das Nähere hierüber wird der Artikel Schullehrerseminar zu geben haben.

Muth. Schon unter den „Cardinaltugenden", deren Vierzahl nicht von den Stoikern zuerst aufgestellt, sondern wohl von Sokrates bereits als populäre Annahme vorgefunden wurde, hat bei den verschiedenen Modificationen ihrer Zusammenstellung doch immer der Muth seine Stelle gefunden. Sein griechischer Name aber, ἀνδρεία, bezeichnet ihn als die eigentlich männliche und manneswürdigste Tugend, und als solche ist er von Plato (Staat, IV, 7) kurz, von Cicero (Off. I, 61—92) ausführlich und nicht ohne nützliche pädagogische Winke dargestellt worden. Da nun die Erziehung im Knaben vorbereiten und hervorbilden soll, was man später bei dem Mann finden will, so sollte man denken, es müßten die Pädagogen in ihren Systemen und Lehrbüchern dem Muthe, dieser echten Mannestugend, jederzeit eine ausgezeichnete Stelle angewiesen und ihn mit besonderem Nachdrucke empfohlen haben. Bei näherem Zusehen aber sieht man in dieser Erwartung sich völlig getäuscht. Wenn es wahr ist, was Kapp in seiner Schrift gegen Schelling einmal behauptet hat, daß die charakteristische Grundeigenschaft des deutschen Geistes der Muth sei, ein Ruhm, den übrigens Cicero für sein Volk in Anspruch nimmt (Off. I, 61: Maximeque ipse populus Romanus animi magnitudine excellit); so könnte man das Schweigen deutscher Pädagogen über diesen Punct daraus erklären, daß sie die Sache als eine für den Deutschen selbstverständliche nicht erwähnt hätten. Zutreffender aber wird die Erklärung sein, daß eben — und nicht allein bei deutschen Pädagogen — die Rücksicht auf die Bildung des Verstandes und auf die Mehrung des Wissens die Rücksicht auf die Charakterbildung allzusehr überwog. Es gilt dies von der Periode des ersten Erwachens eines allgemeineren Interesses für Erziehung und Volksbildung in der reformatorischen Zeit, welcher die Bildung eines Ciceronianus als höchstes Ideal vorschwebt, wie von dem namentlich durch Rousseau wiedererweckten pädagogischen Enthusiasmus des vorigen Jahrhunderts, welcher die Erziehung zu einem aufgeklärten und nützlichen Weltbürger als sein Ziel verfolgte. Die praktischen Engländer haben sich nicht verleiten lassen, bei ihrer Erziehung einem solchen einseitigen Intellectualismus zu huldigen, und darum

Digitized by Google

werden wir uns nicht wundern, gerade bei Locke in einem besonderen Paragraphen (115) von Feigheit und Muth mit anerkennenswerther Ausführlichkeit gehandelt zu sehen. Uebrigens lernte auch das deutsche Volk bald in der schweren Schule der Noth und der nationalen Erniedrigung den Grundsatz der englischen Pädagogik schätzen: Not measures but men! Man erkannte, daß es nicht genüge, mit den Künsten einer abstracten Methode den Verstand aufzuklären, die Denkthätigkeit zu üben und den Geist mit allerlei nützlichen Kenntnissen zu bereichern; sondern daß durch die anregende Kraft der tüchtigen Persönlichkeit des Erziehers eine kräftige und muthige Jugend hervorgebildet werden müsse, die den großen Aufgaben der Zeit gewachsen sei. Seitdem wird denn, wenn auch nicht gerade in den Systemen der Pädagogen von Fach, auch der Muth als eine der Eigenschaften, zu welchen der deutsche Knabe zu erziehen sei, häufiger genannt. Merkwürdigerweise hat Jean Paul, der sinnige Lehrer namentlich für Kinder- und Mädchenerziehung, doch auch die Mannestugend des Muthes den Erziehern mit ganz besonderem Nachdrucke zur Pflege empfohlen. Seine geistvollen und treffenden Bemerkungen eröffnet er mit den Worten: (Levana, § 105; die Vorrede zur 1. Aufl. ist vom 2. Mai 1806) „die eine Zeit braucht Männer, um zu entstehen, die andere, um zu bestehen; die unsre hat sie zu beidem nöthig, dennoch fürchtet die Erziehung nichts mehr, als die Bemannung der Knaben, die sie entmannt, wo sie nur kann. Kinder- und Schulstuben sind nur Sakristeien zu jenen Tempeln, die die Römer dem Pavor und Pallor (dem bleichen Schrecken) gebaut. Ordentlich als wenn die Welt jetzt des Muthes zu viel hätte, wird von Erziehern Furcht durch Strafen oder Thaten eingeimpft, Muth nur durch Worte empfohlen; kein Unternehmen, nur das Unterlassen wird gekrönt." Doch gehört auch vieles von dem hierher, was namentlich Herbart in seinen pädagogischen Werken über „die Charakterstärke der Sittlichkeit" sagt, und auch Beneke hat einen Paragraphen (I, § 28) über „die Gewöhnung zu kräftigem Dulden und Widerstreben." Doch vermißt man überall gerade das ebenso schöne, als bündige Wort „Muth", welcher nicht allein die Standhaftigkeit im Dulden und die durch Hindernisse unbeirrte Stetigkeit in der Verfolgung des einmal vorgesetzten Zieles ausdrückt, sondern auch jene die Gefahren verachtende frische Begeisterung im Kampfe um die Erfüllung der Aufgaben, welche das höhere Gesetz dem Menschen stellt. Auch in Wiese's schöner Betrachtung über „die Bildung des Willens" finde ich des Muthes nur an der einen Stelle ausdrückliche Erwähnung gethan, wo der fröhliche Muth und die männliche Entschlossenheit gepriesen werden, welche in der Zeit der Freiheitskriege unser in der Schule der Leiden gestähltes Volk schmückten.

Der Unterzeichnete darf wohl annehmen, er habe die Betrauung mit der Abfassung dieses Artikels dem Umstande zu verdanken, daß er in seinen „Grundzügen der Erziehungslehre" (§ 47) dem Muthe eine ausgezeichnetere Stelle angewiesen hat, als es sonst in den Lehrbüchern der Pädagogik gebräuchlich ist. Nach dem Vorgange Plato's, welcher als die Tugend der Vernunft die Weisheit, als die Tugend des Muthes die Tapferkeit, als die Tugend der sinnlichen Begehrungen die Mäßigkeit darstellt, wird dort der Muth als die Cardinaltugend des Willens bezeichnet und der pädagogischen Beachtung mit nicht geringerem Nachdruck empfohlen, als die Pflege der Liebe, als der Cardinaltugend des Gefühls, oder der Wahrhaftigkeit, als der Cardinaltugend des Denkens. Wir verstehen aber unter Muth das mit der Hoffnung des Gelingens verbundene Bestreben, dasjenige, was die Pflicht fordert, allen Hindernissen und Gefahren gegenüber durchzusetzen (Kant: „die Fassung des Gemüths, die Gefahr mit Ueberlegung zu übernehmen." „Muthig also ist, wer die Gefahr glaubt, aber doch aus Grundsätzen auf sie losgeht.") Tapferkeit ist der in Gefahren anhaltende Muth. Wo die Hoffnung des Gelingens überwogen wird durch die Möglichkeit des Mislingens, da artet der Muth in Verwegenheit, wo die Gewißheit des Mislingens vorliegt, da artet er in Trotz aus.

Digitized by Google

Bei dem wahren Muth nun beruht die Hoffnung des Gelingens auf der Ueberzeugung, daß dasjenige, was durchgesetzt werden soll, mit dem Willen Gottes übereinstimmt, und daß alles, was im Namen Gottes und im Vertrauen auf Gott begonnen wird, nothwendig und auf die Dauer gelingen muß. Dabei versteht es sich von selbst, daß diese dem wahren Muthe wesentliche Hoffnung des Gelingens keineswegs auf der bestimmten Aussicht zu beruhen braucht, daß der Muthige in diesem zeitlichen Leben noch die Früchte seines Kampfes erndten werde, vielmehr zeigt sich der Muth gerade dann am herrlichsten, wenn er selbst das Leben wagt in der festen Hoffnung auf den künftigen Sieg der guten Sache. Immer aber muß es eine sittliche Forderung sein, wofür der Muth den Kampf unternimmt und die Kraft einsetzt. Itaque, sagt Cicero, probe definitur a Stoicis fortitudo, quum eam virtutem esse dicunt propugnantem pro aequitate . . .; animus paratus ad periculum, si sua cupiditate, non utilitate communi impellitur, audaciae potius nomen habeat quam fortitudinis; und Schiller: „Das Leben wagt der Muth, nicht das Gewissen.“ Von diesem „moralischen Muth“ hat man einen „physischen Muth“ unterschieden, welcher auf dem Selbstvertrauen im Gefühl der physischen Kraft und auf der natürlichen Vordringlichkeit des Temperamentes beruht und daher, wegen der größern natürlichen Kraft des Mannes und seiner nach außen wirkenden vorherrschenden Selbstthätigkeit, vorzugsweise eine männliche Eigenschaft ist, während die entsprechende weibliche Tugend die Geduld ist, welche „das Leiden durch Gewohnheit unmerklich zu machen sucht“ (Kant). Dieser physische Muth bedarf übrigens der Verbindung mit dem moralischen, damit er das rechte sittliche Maß finde, damit mit dem Muth, welchen auch der Mameluk zeigt, der Gehorsam sich paare, welcher des Christen Schmuck ist. Andrerseits kann durch Uebung der Kraft und Erweckung des Selbstvertrauens und durch Anregung der Selbstthätigkeit auch in dem von Natur wenig dazu Disponirten mit dem physischen Muthe zugleich der moralische gefördert werden. Daß auch das weibliche Geschlecht hohen Muthes fähig ist, davon bietet die Geschichte, bieten insbesondere die Heldenzeiten der kämpfenden Kirche zahlreiche und glänzende Beweise dar; gleichwohl liegt es nach dem so eben Angedeuteten in der Natur der Sache, wenn wir bei den folgenden Bemerkungen vorzugsweise die Erziehung von Knaben und Jünglingen im Auge haben.

Echt pädagogisch hat nun Plato den Muth definirt, wenn er ihn als eine Kraft bezeichnet, welche unter allen Umständen die Ansicht über das, was zu fürchten ist, bewahrt, daß es eben dasjenige und von der Art sei, als was und von welcher Art es bei der Erziehung dargestellt worden ist. Hiernach käme es also bei der Pflege des Muthes vor allem darauf an, daß in dem Zögling die richtige Ansicht darüber begründet werde, was zu fürchten ist und was nicht. Und in dieser Beziehung hat nun der Heiland selbst den leitenden Grundsatz uns vorgeschrieben in seinem einfachen Worte (Matth. 10, 28): „Fürchtet euch nicht vor denen, die den Leib tödten und die Seele nicht mögen tödten. Fürchtet euch aber vielmehr vor dem, der Leib und Seele verderben mag in die Hölle.“ Keine Gefahr also, welche nur unser leibliches Leben bedroht, ist im vollen und eigentlichen Sinne zu fürchten, nicht einmal der Tod, geschweige Schmerz und Entbehrungen; denn das alles trifft nicht den Kern unseres Lebens. Wir erinnern hier an das im höchsten und edelsten Sinne muthvolle Wort Schleiermacher's in den Monologen: „Vermags der wiederholte Schmerz, vermögens die mancherlei Leiden niederzudrücken den Geist, daß er unfähig wird zu seinem eigensten innersten Handeln? Ihnen widerstehen ist ja auch sein Handeln, und auch sie rufen große Gedanken zur Anwendung hervor in's Bewußtsein. Dem Geist kann kein Uebel sein, was sein Handeln nur ändert.“ Wahrhaft zu fürchten ist nur der Abfall von Gott, womit der Mensch seinem besseren Selbst, welches dem ewigen und lebendigen Gott zugewandt ist, untreu wird und darum Verlust an wahrem Leben erleidet und dem wahren, geistlichen Tode entgegengeht. Neben dieser Erkenntnis muß denn auch die Gesinnung gepflegt werden, welche die

Digitized by Google

Güter des wahren höheren Lebens höher schätzt und eifriger sie zu bewahren strebt, als zeitliches Gut, die Gesinnung, welche der Heiland, bald nach jenem anderen Worte, in der Mahnung empfiehlt (V. 39): „Wer sein Leben findet, der wird es verlieren, und wer sein Leben verliert um meinetwillen, der wird es finden.“ Der Zögling muß lernen, das Gefühl der Unabhängigkeit von äußeren Bedürfnissen höher zu schätzen, als das sinnliche Vergnügen, welches in der Befriedigung solcher Bedürfnisse liegt; die innere Befriedigung, welche die Bekämpfung und Ueberwindung des Schmerzes durch die Kraft des Willens gewährt, höher als das sinnliche Behagen, welches durch den Schmerz gestört wird; und auch das Selbstgefühl, durch innere Kraft und frische Beweglichkeit dem Frost Trotz bieten zu können, höher, als den stattlichen Mantel, in welchem der reiche Muttersohn einen bequemeren Schutz gegen die Unbilden der Witterung findet. Dann wird er auch Gott, Ehre, Freiheit und Vaterland höher halten lernen, als das sinnliche Behagen in einer Knechtschaft, welcher nur der verfällt, dessen inwendiger Mensch erst zu einem Knechte seines äußerlichen Menschen geworden ist. Und mit einer solchen Erkenntnis und Gesinnung muß und wird sich endlich auch die freudige und zuversichtliche Hoffnung verbinden und das Vertrauen auf Gottes Beistand und auf das weitere Wort des Herrn (Matth. 19, 26), daß bei Gott alle Dinge möglich sind. Auch der Knabe kann schon etwas erfahren von der Kraft Gottes, die in dem Schwachen mächtig ist, und aus eigner Erfahrung einstimmen lernen in das große Wort des Paulus (Phil. 4, 13): „Ich vermag alles, durch den, der mich mächtig macht, Christus.“ Das Sprüchwort sagt: „Gut verloren, nichts verdorben; Muth verloren, halb verdorben; Ehre verloren, ganz verdorben.“ Wir möchten hier der Ehre, sofern nur von der äußeren Ehre in den Augen der Menschen die Rede ist, die zweite Stelle und vielmehr dem Muth die dritte und höchste einräumen, denn so lange der wahre Muth noch nicht verloren ist, ist in der That nichts verloren, weil in ihm die Möglichkeit gegeben ist, alles Verlorene wieder zu gewinnen.

Fragen wir nun nach den Mitteln, welche die Erziehung anzuwenden hat, um diesen wahren Muth in dem Zöglinge vorzubereiten, zu begründen und zu pflegen, so tritt uns auch hier wieder als ein besonders wichtiges, weil es den Erfolg der Anwendung aller übrigen wesentlich bedingt, das eigne Beispiel des Erziehers entgegen. Leben zündet sich nur am Leben an; mithin das höchste im Kinde nur durch Beispiel (Jean Paul). Ein Lehrer, welcher sinnliche Genüsse höher achtet, als geistigen Genuß; welcher seinen Leib nur zu haben scheint zu einer egoistischen, weichlichen und ängstlichen Pflege und nicht, damit er dem Geist für die Zwecke des höheren Lebens jederzeit zum Dienste bereit sei; welchem seine Bequemlichkeit mehr gilt als seine Pflicht; welcher sich mehr von Rücksichten auf Personen bestimmen läßt, als von der Rücksicht auf die Sache und welcher um des lieben Friedens auch mit unverständigen und unbilligen Menschen willen den wahren Frieden eines reinen Gewissens preisgiebt — von einem solchen Lehrer werden die Ermahnungen zu muthvoller Gesinnung bei den Zöglingen wenig fruchten. Dagegen wird oft wiederholter ausdrücklicher Ermahnungen dieser Art derjenige gar nicht bedürfen, welcher durch sein ganzes Verhalten zeigt, daß sein Sinn und Wesen den höchsten und ewigen Zielen des Lebens stets zugewandt ist, und daß er dem, was die gemeine Masse für die Hauptsache hält, eine muthige Geringschätzung entgegensetzt. Ein solcher Lehrer wird der rechte Interpret der für unseren Zweck wahrhaft classischen Stelle in Cicero's Officien (I, 68): „Non est autem consentaneum, qui metu non frangatur, eum frangi cupiditate: nec, qui invictum se a labore praestiterit, eum vinci voluptate. Quamobrem et haec videnda sunt, et pecuniae fugienda cupiditas. Nihil enim est tam angusti animi tamque parvi, quam amare divitias: nihil honestius magnificentiusque, quam pecuniam contemnere, si non habeas; si habeas, ad beneficentiam liberalitatemque conferre. Cavenda est etiam gloriae cupiditas . . . Eripit enim libertatem, pro qua magnanimis viris

Digitized by Google

omnis debet esse contentio. In den Händen eines Lehrers von dieser Art gestalten sich denn auch die großen Beispiele der Geschichte zu dem zweiten, höchst wirksamen Mittel zur Erweckung und Förderung des Muthes. Schon die Beispiele der biblischen Geschichte sind in diesem Sinne zu verwenden. Das herrliche 11. Kapitel des Hebräerbriefs zeigt eine „Philosophie der Geschichte" im höchsten Stil, wie die gesammte alttestamentliche Geschichte eine glorreiche Geschichte desjenigen ist, was der auf Gottvertrauen gegründete wahre Muth der feindseligen Welt gegenüber vermag, und ich muß mir hier die Worte des heiligen Schriftstellers aneignen (V. 32—34): „Die Zeit würde zu kurz, wenn ich sollte erzählen von Gideon und Barak und Simson und Jephthah und David und Samuel und den Propheten, welche haben durch den Glauben Königreiche bezwungen, Gerechtigkeit gewirket, die Verheißung erlanget, der Löwen Rachen verstopfet, des Feuers Kraft ausgelöschet, sind des Schwertes Schärfe entronnen, sind kräftig geworden aus der Schwachheit, sind stark geworden im Streit, haben der Fremden Heer darnieder geleget." Durch den Glaubensmuth der wahren Vertreter und Helden des alten Bundes ist es dem kleinen israelitischen Volk gelungen, während auf menschliche Macht gegründete gewaltige Reiche neben ihm zusammenstürzten, seine politische Selbständigkeit lange Zeit, seine geistige Eigenthümlichkeit immer zu bewahren und in der makkabäischen Zeit auch jene einem mächtigen Reiche gegenüber wieder zu erkämpfen. Aber erst im neuen Bunde offenbart sich der Gottesmuth, von allen äußeren Mitteln entblößt, in seiner reinen geistigen Kraft, entspringend aus dem Glauben an den, „welcher, wie der Hebräerbrief in unmittelbarem Anschlusse an jene Darstellung sagt (12, 2), da er wohl hätte mögen Freude haben, erduldete er das Kreuz und achtete der Schande nicht und ist gesessen zur Rechten auf dem Stuhl Gottes." Einen herrlicheren Ausdruck aber hat die weltüberwindende Kraft und Freudigkeit des seines guten Grundes sich bewußten Muthes nirgends gefunden, als in den Worten des Paulus (Röm. 8, 35, 37—39): „Wer will uns scheiden von der Liebe Gottes? Trübsal oder Angst, oder Verfolgung, oder Hunger, oder Blöße, oder Fährlichkeit, oder Schwert? — Aber in dem allem überwinden wir weit um deß willen, der uns geliebet hat. Denn ich bin gewiß, daß weder Tod noch Leben, weder Engel noch Fürstenthum noch Gewalt, weder Gegenwärtiges noch Zukünftiges, weder Hohes noch Tiefes, noch keine andere Creatur mag uns scheiden von der Liebe Gottes, die in Christo Jesu ist, unserm Herrn." In der Geschichte des classischen Alterthums sind besonders die hellenischen Befreiungskriege reich an erhebenden Beispielen des Muthes, daneben die erste Zeit der römischen Republik, deren Tugenden Horaz in einigen seiner schönsten Oden feiert.

Ganz besonders aber fordert glücklicherweise die Geschichte unseres deutschen Volkes zur Verwerthung in der angegebenen Absicht auf. „Vaterländische Geschichte ist Thatenerhalterin des Volkes, und Thatenentzünderin durch lebendiges Beispiel" (Jahn, Deutsches Volksthum S. 273). Bei dem deutschen Stamme nahmen Muth und Freiheitsliebe eine ganz eigenthümliche Gestalt an. Er wird nicht beherrscht von jenem abstracten Freiheitsschwindel, wie er unsere westlichen Nachbarn seit dem Ende des vorigen Jahrhunderts von Zeit zu Zeit immer wieder ergreift, um sie dann immer wieder der Tyrannei in ihren verschiedenen Formen zur Beute werden zu lassen. Sondern die Freiheit, welche der deutsche Muth versicht, besteht in dem unbehinderten Rechte, die deutsche Stammeseigenthümlichkeit zu bewahren und ihr gemäß zu leben. Freiheit, sagt Fichte von unseren deutschen Vorfahren, Freiheit war ihnen, daß sie eben Deutsche blieben, daß sie fortfuhren, ihre Angelegenheiten selbständig und ursprünglich ihrem eigenen Geiste gemäß zu entscheiden, und diesem gleichfalls gemäß auch in ihrer Fortbildung vorwärts zu rücken, und daß sie diese Selbständigkeit auch auf ihre Nachkommenschaft fortpflanzten: Sklaverei hießen ihnen alle jene Segnungen, die ihnen die Römer antrugen, weil sie dabei etwas anderes denn Deutsche, weil sie halbe Römer werden müßten. Es verstehe sich von selbst, setzten sie voraus, daß jeder, ehe er dies werde, lieber sterbe, und daß ein wahrhafter Deutscher nur könne leben wollen, um

Digitized by Google

eben Deutscher zu sein und zu bleiben, und die Seinigen zu eben solchen zu bilden." Der deutsche Muth, welcher diese deutsche Freiheit beschützt, hat im Kampfe mit den Römern die deutsche Stammeseigenthümlichkeit behauptet und am Ende dem deutschen Stamme selbst die Herrscherrolle auf dem Schauplatze der Weltgeschichte erkämpft, und seinem „beharrlichen Widerstande verdankt es die ganze neue Welt, daß sie da ist, so wie sie ist" (Fichte). Es ist also die Freiheit des individuellen Lebens und seiner ungehinderten Entwicklung, was das deutsche Naturell verlangt. Und wie dieses Verlangen aus der Innerlichkeit des deutschen Gemüthes hervorgeht, so erklärt es sich aus dieser auch, daß der deutsche Muth vorzugsweise zum Muthe der Wahrheit wird. Der deutsche Geist ruht nicht, so lange noch eine Schranke oder eine Trübung zwischen ihn und die Wahrheit sich stellt, und darum hat nicht allein die philosophische Speculation beim deutschen Volke die eifrigste Pflege gefunden, sondern auch der reinen evangelischen Wahrheit, nicht als einem neuen Gesetze, sondern als einer Kraft Gottes selig zu machen, hat sich zuerst das Gemüth unseres Volkes wieder aufgeschlossen, um sie am innigsten und lebendigsten sich anzueignen. Der deutsche Muth als Muth der Wahrheit tritt uns am herrlichsten in der Reformationszeit entgegen und es ist keine Zufälligkeit, daß Luther, der tiefste und gründlichste Reformator, zugleich das Muster eines deutschen Mannes ist. Sein „Ein feste Burg ist unser Gott!" ist der rechte Kampf- und Siegsgesang des deutschen Muthes. Den deutschen Freiheits- und den deutschen Glaubensmuth zeigt dann die Zeit der Befreiungskriege ꝛc. — und fast mehr noch die Zeit ihrer stillen, ausharrenden Vorbereitung, als die ihrer opferfreudigen Durchführung — in erhebendem Verein. Von den Männern aus jener Zeit, bei welchen Belehrung zu holen ist über das Wesen und die Grundlagen des wahren Muthes, sind vor allen Schleiermacher und Fichte zu nennen. Jener hat in der Neujahrspredigt von 1807 über das, „was wir fürchten sollen, und was nicht," von dem eben zuerst angeführten Worte des Heilandes eine unübertreffliche und nicht genug zu beherzigende Auslegung und Anwendung gegeben. Am Jahrestage 1809 hatte der große Stein kurz vor seiner Abreise aus Berlin (6. Jan.), wobei er wieder einmal „sein Gepäck verbrannte," um allein seinem Gott und seinem ungebrochenen Muthe zu vertrauen, an dieser Predigt sich erbaut, „eine sehr passende Vorbereitung auf die so rasch nachher erfolgten Ereignisse." Nur Eine Stelle daraus sei hier angeführt: „Es ist eine höchst verkehrte Meinung, so weit verbreitet sie auch sein mag, den Muth nicht für eine allgemein nothwendige Tugend zu halten, sondern nur für eine besondere Fertigkeit, welche in sich auszubilden und sie dann für alle übrigen zugleich auch auszuüben, nur einigen gebühre, wogegen alle übrigen, welche nicht diesem Stande angehören, der sich den Muth zu seinem Geschäft gemacht hat, sich ohne Schmach und Schande einen gewissen Grad von Feigherzigkeit zugestehen dürften, und es als eine Entschuldigung vorbringen, für Verirrungen, für Unterlassungen, für Pflichtverletzungen mancher Art, daß sie aus Furcht wären begangen worden, und daß man etwas vielleicht von dem, was die Pflicht geboten, aufgeopfert habe, um nur alles übrige zu erhalten. So dachte unser Erlöser nicht, weil er eben wußte, daß man durch die Furcht nichts erhält, sondern alles verliert und daß dem, der aus diesem Grunde etwas ihm nach Pflicht, Recht und Ehre gebührendes nicht mehr hat, auch alles andere nach und nach auf dieselbe Weise kann genommen werden. Darum empfiehlt er Muth und Furchtlosigkeit gegen jede Gefahr, sogar den Boten des Friedens, die am weitesten von allen weltlichen Händeln entfernt waren, denen es am leichtesten gestattet werden konnte, sich der Gefahr zu entziehen, weil sie nirgends an einem festen Wohnsitz hiengen, weil ihnen nichts äußerliches zur Erhaltung anvertraut war." Solchen Worten entsprachen denn auch die Werke des trefflichen Mannes. Immer und überall ist sein Bestreben darauf gerichtet „alles Aeußere aufzugeben" und nur recht auf den Geist zu wirken, damit er ein Geschlecht heranbilden helfe, welches den großen Aufgaben der Zeit gewachsen sei. Den Freunden empfiehlt er dafür zu sorgen, daß ihre Söhne

Digitized by Google

muthig, froh, besonnen seien und ihnen „das Heilige tief in's Herz gegraben“ werde. Getragen aber ist sein ungebrochener Muth von dem kräftigsten Gottvertrauen: „Niemals kann ich dahin kommen, am Vaterlande zu verzweifeln; ich glaube zu fest daran, ich weiß es zu bestimmt, daß es ein auserwähltes Werkzeug und Volk Gottes ist. Es ist möglich, daß all unsere Bemühungen vergeblich sind und daß vor der Hand harte und drückende Zeiten eintreten — aber das Vaterland wird gewiß herrlich daraus hervorgehen in kurzem.“ So schrieb Schleiermacher am Schlusse des Jahres 1808! Von Fichte gehört, abgesehen von den „Reden an die deutsche Nation,“ hieher das Büchlein „Ueber den Begriff des wahrhaftigen Krieges in Bezug auf den Krieg im Jahre 1813“ (1. Aufl. Tübingen 1815). Die Belehrung und Begeisterung, welche der Erzieher selbst aus solchen Quellen schöpft, mag er dann der ihm anvertrauten Jugend in der dieser zugänglichen Form der Lieder aus jener Zeit mittheilen, unter welchen die von Arndt (s. d. Art.) und von Körner die in dieser Rücksicht praktischsten und unmittelbar wirksamsten sind. Der Letztere hat mit den Worten: „Ob die Nacht die freud'ge Jugend tödte, für den Willen gibt es keinen Tod!“ den Muth auf seine wahre sittliche Grundlage zurückgeführt und dessen frisches Walten und Wirken namentlich in dem „Reiterliede“ herrlich ausgedrückt, in einem Tone, der an Luthers gewaltigen Triumphgesang anklingt:

Hoch in den Lüften, unbesiegt,
Geht frischer Reitersmuth!
Was unter ihm im Staube liegt,
Engt nicht das freie Blut.
Weit hinter ihm liegt Sorg und Noth,
Und Weib und Kind und Herd,
Vor ihm nur Freiheit oder Tod,
Und neben ihm das Schwert.

Und wenn uns Gott den Sieg gewährt,
Was bilft euch euer Spott? —
Ja! Gottes Arm führt unser Schwert,
Und unser Schild ist Gott!
Schon stürmt es mächtig ringsumher,
Drum, edler Hengst, frisch auf!
Und wenn die Welt voll Teufel wär:
Dein Weg geht mitten drauf!

Das ist ja das Große der Körnerschen Lieder, daß, obwohl der Dichter keine einzige für die deutschen Heere günstige größere Schlacht hat erleben sollen, sie dennoch die unerschütterliche Siegesgewißheit eines der guten Sache unbedingt vertrauenden Muthes so freudig verkündigen. Auf die Quelle solcher Siegesgewißheit aber weist Fichte hin (Ueber den wahrhaften Krieg, S. 61), nachdem er vorher ohne Selbsttäuschung die Größe Napoleons anerkannt und auch sie auf ihren Grund zurückgeführt hat: „So ist unser Gegner. Er ist begeistert und hat einen absoluten Willen: was bisher gegen ihn aufgetreten, konnte nur rechnen, und hatte einen bedingten Willen. Er ist zu besiegen auch nur durch Begeisterung eines absoluten Willens, und zwar durch eine stärkere, nicht für eine Grille, sondern für die Freiheit. Ob diese nun in uns lebt, und mit derselben Klarheit und Festigkeit von uns ergriffen wird, mit welcher er ergriffen hat seine Grille, und durch Täuschung oder Schrecken alle für sie in Thätigkeit zu setzen weiß, davon wird der Ausgang des begonnenen Kampfes abhängen.“ Genau das, was Fichte hier fordert, haben dann die Helden jener Zeit, vor allen Stein und Blücher, geleistet. Die Genialität dieser, in andern Dingen von andern übertroffenen, Männer, lag in dem Muth des absoluten Willens, den Feind vom deutschen Boden zu vertreiben. Und weil dieser Muth einem höheren Gute diente, als der des Feindes, dem Glauben, der Freiheit, dem Vaterland, darum erwies er sich als der stärkere, welchem der Feind unterliegen mußte.

Was nun die vorbereitende oder begleitende pädagogische Pflege des Muthes durch Zucht und Regierung im einzelnen anlangt, so finden sich darüber bei Locke und namentlich bei Jean Paul zahlreiche nützliche Belehrungen und Winke. Auch das ist belehrend, daß beide Pädagogen, in der unmittelbaren Nachbarschaft des Muthes die Wahrhaftigkeit besprechen; denn beides steht in der That, wie bereits die alten Perser anerkannt haben, in dem innigsten Zusammenhange:

Digitized by Google

die Feigheit ist die Lüge der That, und die Lüge ist die Feigheit der Rede. Das erste ist nun, daß die vorhandene natürliche Anlage zum Muth nicht unterdrückt, sondern da, wo sie mit einseitiger Vordringlichkeit sich äußert, richtig geleitet, da, wo sie in geringem Grade vorhanden ist, geweckt und gepflegt werde. Ein Knabe, der, in der Regel im Gefühle seiner physischen Kraft, eine unverständige Nichtachtung der Gefahr, wohl gar eine stets prickelnde Raufluft zeigt, muß mit der wirklichen Gefahr bekannt gemacht, es müssen seinem Muthe die rechten Ziele gezeigt, er muß angehalten werden, seine Kraft an Stärkeren zu versuchen, Schwächern gegenüber aber muß mit dem Muthe die helfende und fürsorgende Liebe sich paaren. Es ist nicht wohlgethan, diesen natürlichen Muth, so lange er nicht in wirkliche Rohheit ausartet, nur durch Strafe, zumal gleich durch körperliche Züchtigung, zurückzudrängen und so den Zögling anzuleiten, den physischen Schmerz als das höchste Uebel zu fürchten, statt daß er lernen sollte, den Schmerz zu verachten. Bei der Erziehung solcher Naturen muß man sich erinnern, daß Jugend gewagt werden muß; und sie kann auch gewagt werden: es kann dem Leben überlassen werden, noch manche Ausschreitung zu beseitigen, sobald nur die Schule den erforderlichen Fond von Erkenntnis und Gesinnung mitgegeben hat, wodurch der Jüngling davor bewahrt wird, von dem ihm nun entgegentretenden Widerstande sich verblüffen und einschüchtern zu lassen. Wenn irgendwo, so gilt hier das Wort Jean Paul's: „Nie ist eine Kraft zu schwächen, sondern nur ihr Gegenmuskel ist zu stärken." Der muthige Luther aber sagt: „Es ist ein böses Ding, wenn um der harten Strafe willen Kinder den Eltern gram werden, oder Schüler ihren Präceptoribus feind sind. Denn viel ungeschickte Schulmeister feine ingenia mit ihrem Poltern, Stürmen, Streichen und Schlagen verderben, wenn sie mit Kindern anders nicht, denn gleich als der Henker oder Stockmeister mit einem Diebe, umgehen." Und weiter: „Ein Kind, das einmal blöde und kleinmüthig worden ist, dasselbige ist zu allen Dingen untüchtig und verzagt, und fürchtet sich allezeit, so oft es etwas thun oder angreifen soll. Und das noch ärger ist, wo eine solche Furcht in der Kindheit bei einem Menschen einreißet, die mag schwerlich wieder ausgerottet werden sein Leben lang, derweil sie zu einem jeglichen Worte des Vaters oder der Mutter erzittern, so fürchten sie sich auch nachher ihr Leben lang vor einem rauschenden Blatt. Desgleichen soll man auch nicht gestatten den Weibern, die der Kinder warten, daß sie die Kinder zu fürchten machen mit Butzen und andern Gaukeleien, sonderlich des Nachts. Vielmehr soll man dazu thun, daß sie also erzogen werden, daß sie eine gute Furcht haben mögen, daß sie die Dinge fürchten, die man fürchten soll, und nicht, daß man sie alleine furchtsam mache." Gleichen Dienst, wie die hier von Luther gerügte Erregung der Furcht vor leeren Schreckbildern, leistet übrigens zur Unterdrückung des Muthes eine allzu ängstliche und weichliche Bewahrung des Kindes vor jeder seine Gesundheit bedrohenden Gefahr. „Ein zerbrochener Arm, meint Jean Paul nicht übel, heilet leichter am Kinde, als ein gebrochenes Herz." Durch solche Weichlichkeit wird der Grund gelegt zu jener unter unseren höheren Ständen*) leider so weit verbreiteten egoistischen Selbstpflege, welche das wahre, höhere Leben verliert, indem sie hier nur das niedere leibliche Leben zu schützen und zu bewahren trachtet. Und wenn alle diese Verkehrtheiten geeignet sind, auch eine kräftige Anlage zu unterdrücken, so muß die schwächere unter ihrem Einflusse völlig verkümmern. Bei einer solchen kommt es vielmehr darauf an, die schwache Kraft zu wecken, sie durch ermunternden Zuspruch und freundliche Beihülfe zu unterstützen, daß ihr einmal etwas gelingt, damit das Selbstvertrauen wachse und zu weiteren Versuchen den Muth gebe. Daß in Bezug auf alles pflichtmäßige Streben die Hoffnung

*) Das gilt, Gott leis geklagt, wesentlich auch vielen Eltern aus dem Bürgerstande, welche den vielleicht schnell erworbenen Reichthum so gerne zur Verweichlichung und zum Verderben der Kinder misbrauchen. D. Red.

Digitized by Google

des Gelingens wach erhalten werde, ist auch für die Erweckung des wahren Fleißes von der größten Wichtigkeit, der darum mit dem Muthe in so inniger Verwandtschaft steht (vergl. meine „Grundzüge“ § 49).*)

Wenn nun auch, was dem Erzieher in Bezug auf die Erweckung und Pflege des Muthes zu sagen ist, sich in die Mahnung, nicht auf das Fleisch zu säen, sondern auf den Geist, zusammenfassen läßt; so bedarf doch der Geist des Leibes als seines Organs, und auch der Muth hat für ein kräftiges Wirken eine leibliche Voraussetzung. Sie besteht in der körperlichen Kraft, Rüstigkeit und Gewandtheit und in dem darauf beruhenden natürlichen Selbstgefühl. Die Hervorbildung dieser Eigenschaften kann also als eine Vorbereitung des Muthes angesehen werden und das wirksamste Mittel, dessen sie sich bedienen kann, sind gymnastische Uebungen. Exercendum tamen, erinnert schon Cicero (Off. I, 79) corpus et ita afficiendum est, ut obedire consilio rationique possit in exequendis negotiis et in labore tolerando; also weder er, noch unser Luther, der warme Fürsprecher des Ritterspiels und Fechtens, Ringens und Springens, ist Schuld daran, daß schon der treffliche Trotzendorf seinen Ciceronianis mit catonischer Strenge im Stil der zwölf Tafeln untersagt, auf das Eis zu gehen und mit Schneeballen sich zu werfen, und daß einem verkehrten „Humanismus“ die eine Seite der humanen Erziehung der Griechen und Römer, die Gymnastik als etwas unanständiges galt. Die Noth des Vaterlandes aber hat uns zuletzt wieder nicht bloß beten, sondern auch turnen gelehrt, und in der Gegenwart liegt wahrlich kein Grund, es wieder zu verlernen. Die ersten Pfleger der deutschen Turnkunst, Jahn, (Deutsches Volksthum, S. 188 ff.) und Guts Muths (Turnbuch, in der Einleitung), haben denn auch nicht unterlassen, die Bildung der Kraft und der Gewandtheit des Leibes als eine Vorschule des Muthes zu empfehlen, wie ihn das Vaterland von den Wächtern und Vertheidigern seiner Selbständigkeit und seiner Ehre erwarten muß. Die Mahnung des zuletzt genannten (a. a. O. S. XXVI.) ist immer noch wohl angebracht: „Froher lustiger Muth, zu Wagstücken aufgelegt, der, gestützt auf Leibeskraft und Gewandtheit, gewöhnlich gewinnt! .... das Warnen und Einschüchtern vom Morgen bis Abend versteht und übt sie (die gewöhnliche Erziehungsart) meisterlich. Hier zu Lande steht gewöhnlich auf den Gräbern der Landleute: Hier ruhet — — der wohl-fürsichtige Nachbar N. — Man setze dieses Lob auf den Grabstein der gar zu fürsichtigen Erziehung. Mit bloßer Fürsicht ist in dieser stürmischen Welt bei weitem nicht alles zu machen; wir sind im Meer und im Wasser, darum lerne ein jeder steuern und segeln und schwimmen. Laßt ihr aber den natürlichen jugendlichen Muth in der Ruhe und Stille und Gefahrlosigkeit des gewöhnlichen Haus-, Stadt- und Feldlebens durch ewige Warnungen und Bedrohungen einschläfern und bis zur völligen Zahmheit und Feigheit beschwichtigen; laßt ihr kluge, ängstlich kluge Vorsichtigkeit immer den Zügel des Sohnes sein von der Wiege bis zur Waffe in Reihe und Glied: .... Wen stellt ihr auf jenem Wege zur Wehr des Landes? — den kühnen Vertheidiger gewiß nicht. Was dieser und jener allenfalls noch mit bringt, das ist ein Rest von Muth und Kühnheit, den ihr dem von Natur sehr munteren Kopfe durch eure Erziehung zu nehmen nicht vermochtet.“ Wer sich auf seine Arme und Beine verlassen kann, wer der Gewandtheit seines Leibes und seiner Geistesgegenwart zutrauen darf, daß auch die unerwartete Gefahr ihn nicht ganz ungerüstet finden wird, der darf ihr getrosteren Muthes entgegengehen, als der, welcher ihr nur die innere Kraft und Fassung des Willens entgegenzusetzen hat. Zur Ausbildung dieser Geistesgegenwart aber genügt das Turnen im engeren Sinne nicht allein. Dazu müssen mit

*) Dem kräftigen Schüler hohe Ziele vorhalten, aber auch in dem schwachen Muth und Selbstvertrauen wecken und pflegen, ist darum eines der wichtigsten Zeichen echter Lehrerweisheit. Durch mürrische Vorenthaltung jeder Anerkennung für die sich auftraffende Kraft, durch Einschüchterung des redlichen, aber noch ungeübten Willens ist schon manchem Knaben der Muth und die Kraft geknickt worden. D. Red.

Digitized by Google

ihm sich Uebungen verbinden, welche dem Zögling immer auf's neue die Aufgabe stellen, einem unvorhergesehenen Falle gehörig zu begegnen, wie es in Spielen geschieht, in welchen zwei Parteien gegeneinander wirken, z. B. im Ballspiel und in dem so anregenden Barlaufen, dem Schach unter den Knabenspielen, wie beim Fechten und Reiten, beim Schwimmen und Rudern. Auch der Fußreisen ist als einer Probe auf die körperliche Rüstigkeit und als eines Bildungsmittels der Willenskraft und des Muthes oben (Bd. II. S. 577 f.) bereits gedacht worden.

Das Einzelne über diese Bildungsmittel des Muthes muß den bezüglichen Artikeln überlassen werden, umsomehr, da es am Ende manchen Leser bedünken mag, als ob ich schon zu weitläufig geworden sei, und als ob der Muth, dieses frühere Aschenbrödel der Pädagogik, jetzt zur Ungebühr sich hier breit mache. Mich aber will es bedünken, als ob die gegenwärtige Zeit und die Verhältnisse unseres Vaterlandes auch eine ganz besondere Aufmerksamkeit auf diese Seite der Erziehung erheischten. Mögen denn diese Bemerkungen an ihrem Theile etwas dazu beitragen, daß ein Geschlecht heranreife, das den Aufgaben gewachsen sei, welche, menschlichem Ermessen nach, die nahe Zukunft nicht unterlassen wird an die Jünglinge und an die Männer Deutschlands zu stellen!

G. Baur.

Mutter, s. Familie, Kleinkinderschule, Mädchenerziehung.

Muttersprache. Wenn wir, nachdem die Artikel „Deutsche Sprache in höheren Schulen" (Encyklop. Th. I., S. 908), und „Deutsche Sprache in der Volksschule" (das. S. 930 ff.) ausführlich abgehandelt sind, hier nun über die Muttersprache zu reden haben, so sind wir auf einen andern Boden gewiesen, als den der Schule. Es gilt hier von der Sprache zu handeln, welche das Kind lernt, ehe es geschult wird und selbst ohne daß es geschult wird, wie viele nicht deutschen Kinder; von der Sprache, welche es, wie man in Deutschland sich ebendaher wohl ausdrückt, von selber lernt, im Hause und im Leben mit den Seinen und den Nachbarn. Wir haben es also zu thun mit der Sprache als der Voraussetzung und dem fortwährenden Behikel aller Erziehung und Bildung.

Mit Recht sagt man Muttersprache und nicht Vatersprache, während man ganz richtig Vaterland, Vaterhaus u. dgl. sagt. Die Sprache der Mutter ist es, mit welcher der Mensch naturgemäß beginnt und deren Signatur ihm eingezeichnet bleibt. Landessprache ist etwas ganz anderes; ich kann irgendwo die Landessprache sprechen müßen, aber sie ist nicht meine Muttersprache, in welcher ich bete und rechne, und alles denke und fühle, was die Heimat angeht, und was mich die Heimat gelehrt hat. Der Mensch empfängt die Muttersprache wirklich mit der Muttermilch; die ganze Eigenart des Empfindens und Empfangens der Eindrücke von der Außenwelt wird ihm vermittelt durch die ersten Laute, welche sein erwachendes Seelenleben vernimmt.

Die Sprache im weitesten Sinn ist die unerläßliche Bedingung für das Erwachen des Bewußtseins, sie ist nicht bloß ein nachfolgender Ausdruck desselben. In das dumpfe Weben des träumenden, keimenden Lebens fallen die Strahlen des Lichts von der Außenwelt herein: es ist ursprünglich dieselbe Weise, auf welche die Thiere ihre Sinneneindrücke gewinnen, und zu ihrem sinnlichen Leben erwachen. Der kleine Mensch aber, mit seinem erwachenden Geiste, vermag aus der ursprünglichen Unklarheit seiner innern Zustände sich herauszuarbeiten, und zwar durch das Wort. Die sich zu ihm hinsenkende Liebe läßt es ihn vernehmen; in ihrem Ton und Blick, in Miene und Bewegung kommt ihm der gleichsam naturnothwendige Ausdruck jener innern Zustände entgegen, die er selbst in sich erfährt, es wird ihm ein objectives Bild derselben im Worte gegeben, das er deutet, und so wird ihm das Leben in der Welt verständlich. An die sogenannten eigentlichen Interjectionen darf man hier nicht denken, sie sind bloße Empfindungslaute, aber keine Worte, und werden gerade so von allen Völkern verstanden, wie die Thiere einer Art einander verstehen, z. B. alle Hunde ihr Bellen und Winseln u. s. f. gemein haben. Die einzelnen artikulirten Wörter aber sind nun eben

Digitized by Google

nicht abstract gleich in den Sprachen des entzweiten Geschlechts der Menschen, sondern wie die äußere Welt, die Natur selbst, auf der Erde so wunderbar mannigfaltig ist, so sind es auch die Sprachen der Völker. Und zwar nicht bloß die Ausdrücke, welche Bilder der körperlichen Gegenstände geben, sind äußerlich höchst verschieden, wiewohl sie trotz ihrer Verschiedenheit doch wieder einen Duft der Ursprünglichkeit, der Auffassung tiefster Qualitäten an sich tragen (man denke nur an die Thier- und Pflanzennamen), sondern namentlich auch die vielen Wörter, welche innere, seelische Beziehungen, Empfindungen, Regungen darstellen. Es ist höchst interessant, daß auch in dieser Hinsicht die Sprachen der Menschen so gar ungleich sind, gerade so wie ideale Gestalten, welche verschiedene Künstler schaffen, einander nicht gleichen werden. Eben solche Wörter decken sich ihrer Bedeutung nach in den verschiedenen Sprachen nur ausnahmsweise vollständig: jede drückt den Begriff, um welchen es sich handelt, etwas anders aus, mit dieser oder jener Nebenbestimmung, von einer andern Seite her betrachtet, auf andere Vorstellungsweisen gegründet, eine Stufe höher oder tiefer auf der Leiter der Gefühle. Eine hierauf eingehende Synonymik der hauptsächlichsten Sprachen, wenn auch nur, was vorzüglich dankbar wäre, des Griechischen und Lateinischen, des Deutschen, Englischen und Französischen ist noch nicht versucht worden (von den Synonymen innerhalb einer und derselben Sprache ist natürlich hier nicht die Rede); in vielen und nicht speciell in philologischen Schriftstellern finden sich Bruchstücke dazu. Bei geistvoller Behandlung aber müßte sie zu einem höchst anziehenden Werke werden. Schon hier springt in die Augen, daß diejenige Sprache, an welche ein Mensch als an seine Muttersprache gebunden ist, von großer Bedeutung für die Art seiner geistigen Entwicklung, seiner Denk- und Gefühlsweise sein muß. Wir können aber nicht umhin, unsere Betrachtung noch weiter zu verfolgen. Ein Wort einer Sprache ist so wenig bloßes Zeichen eines Begriffs, daß ja vielmehr der Begriff selbst ohne das Wort nicht zu Stande kommen, geschweige denn festgehalten werden könnte. Das unbestimmte, vage Wirken und Streben der Denkkraft, welches als dunkle Ahnung auf- und abschwankt, zieht sich in ein Wort zusammen, und nun ist dieses ein individuelles Wesen geworden von bestimmtem Charakter, von bestimmter Gestalt, mit einer auf das Gemüth wirkenden Kraft, und nicht ohne die Fähigkeit sich fortzupflanzen. Wer sieht hier nicht die Analogie mit den lebenden Wesen der Schöpfung? Wenn es möglich wäre, die Entstehung eines solchen Wesens, ich meine hier eines Wortes, sich klar vorzustellen, würde dieselbe wohl wiederum etwa mit der Conception einer idealen Gestalt in der Phantasie des Künstlers zu vergleichen sein: diese entsteht auch durch eine reine Energie des Geistes, vom Augenblick des Entstehens an tritt sie ins Leben und indem er sie darstellt, auswirkt, wird sie wirklich und bleibend. Es ist aber unmöglich, sich so die Entstehung eines lebendigen Stammworts klar zu denken, weil das Aussprechen des Worts auch das Verstandenwerden voraussetzt, und die Sprache überhaupt nur als ein Product gleichzeitiger Wechselwirkung gedacht werden kann, in der nicht etwa einer dem andern bloß hilft, sondern seine und des oder vielmehr der andern Arbeit zugleich in sich haben muß. Es ist dies eines der unentschleierten Geheimnisse der Urgeschichte des Menschen, von demselben Schleier verhüllt, welcher die Anfänge der organischen Schöpfung bedeckt.

Eine wunderbare Eigenschaft aller Sprachen ist ferner, daß alle von Anfang an zum gewöhnlichen Gebrauch der Nothdurft des gemeinsamen Lebens hinreichen, dann aber durch den Geist des Volkes, welches sie bearbeitet, zu einem höhern, unendlich vielseitigen gesteigert werden können. Es soll nicht behauptet werden, daß nicht eine Sprache ursprünglich besser als eine andere sein könne, und nicht einige Sprachen anderen auf immer unerreichbar wären. Und doch ist es wohl nicht zu kühn, mit Wilhelm von Humboldt zu behaupten, daß in jeder Sprache sich alles, das Höchste und Tiefste, das Zarteste und Stärkste werde ausdrücken lassen. Allein bis die Nation sie anschlägt, schlummern diese Töne, wie in einem ungespielten Instrument. Alle Sprach-

Digitized by Google

formen sind nicht die Dinge selbst, sondern Symbole; sie sind nicht verabredete Zeichen, sondern organische Lautbildungen, welche mit den Dingen selbst und mit den Begriffen und Gedanken durch den Geist, in dem sie entstanden sind, in wirklichem, wenn man so sagen will, mystischem Zusammenhang sich befinden; welche die Gegenstände der Wirklichkeit gleichsam aufgelöst in sich enthalten, und nun auf eine Weise, der eine Grenze nicht gesetzt werden kann, verändern, bestimmen, trennen und verbinden, um- und fortbilden können. Wie sich der Sinn der Sprache erweitert, so der Sinn des Volkes. Daher die hohe culturgeschichtliche Bedeutung der Redner, Schriftsteller, und besonders der Dichter, welche ihre Muttersprache mit neuen Wendungen — Tropen —, mit neuen Symbolen und Bildern bereichern, die eine lebendigere, klarere, vielseitigere Darstellung und Ausprägung innerer Vorgänge, des Erfassens und Empfindens geistiger Verhältnisse vermitteln. Sie bilden offenbar das innere Leben des Volkes selbst fort, sie sind in Wahrheit die Propheten eines geistigen Fortschritts und Aufschwungs. Geistvolle Uebersetzer gehören in ganz besonderem Sinne ebenfalls zu diesen Propheten. Wie hat nicht, um nur ein Beispiel anzuführen, die deutsche Sprache und die deutsche Nation gewonnen, seit sie aus ihrer naturwüchsigen Ursprünglichkeit herausgegangen ist, und seit sie in die Sprachen des Alterthums eingetaucht, unvergängliche Bildungselemente empfieng und wiedergab! Und wer wird nicht mit freudiger Erregung in die begeisterten Worte Klopstocks zum Preise seiner Muttersprache einstimmen, Klopstocks, der antike Versmaße ins Deutsche einführte, und am Eingang unserer classischen Periode stand:

Daß keine, welche lebt, mit Deutschlands Sprache
Sich in den allzu kühnen Wettstreit wage!
Sie ist, damit ich kurz, mit ihrer Kraft es sage,
An mannigfaltiger Uranlage
Zu immer neuer und doch deutscher Wendung reich:
Ist, was wir selbst in jenen grauen Jahren,
Da Tacitus uns forschte, waren,
Gesondert, unvermischt, und nur sich selber gleich.

Und somit wäre auch von dieser Seite her der innige Zusammenhang zwischen Sprache und Volksthümlichkeit nachgewiesen. In der Muttersprache lebt die Nation; mit dem Aufgeben der Muttersprache erstirbt die Nationalität. Das wird durch die Erfahrung allgemein bestätigt, es ist kaum nöthig, Gewährsmänner für diese Thatsache anzuführen. In Ungarn ziehen Nachkommen deutscher Ansiedler des 12. und 13. Jahrhunderts heute noch ihre altdeutschen Lieder singend als Schnitter im weiten Lande umher (Riehl, die bürgerliche Gesellschaft S. 36). Den holländischen Bauern auf der dänischen Insel Amager, die viele Menschenalter hindurch mit erstaunlicher Beharrlichkeit ihre heimatliche Sprache behielten, konnte man nur dadurch die dänische Sprache beibringen, daß man ihnen endlich dänische Prediger und Schulmeister, Bibeln und Gesangbücher aufzwang. Nun sind sie aber auch keine holländische Kolonie mehr, sondern verschwemmt unter den Nachbardänen (ebendaselbst).

Nicht ohne Grund sind wir im Vorhergehenden, tiefer als es nöthig scheinen möchte, bis auf die Frage vom Anfang und Ursprung der Sprache selbst zurückgegangen. Von diesen allgemeinen Betrachtungen, welche übrigens alles das berühren, was unsern Gegenstand in concreto angeht, kehren wir aber vorerst zu unserm Ausgangsstandpunct zurück, zu der Mutter, welche zu ihrem Kinde redet, und auf seine ersten Worte hoffend lauscht. Denn die Menschenkinder schweigen lange, und an der Wiege stehen die Eltern, wohl hie und da in sorgenden Gedanken um das geistige Erwachen des Kleinen, allein thun können sie nichts, sie müßen die Pflege des noch schlummernden Geisteslebens ihres Kindes seinem Engel im Himmel überlassen. Der kosenden Rede der Mutter, ihren Schmeichelnamen, ihrem Liedchen horcht das Kind immer aufmerksamer, es fängt an seinen Blick auf ihr Gesicht, auf ihren Mund zu heften, endlich, endlich

Digitized by Google

hebt es an zu sprechen, und — merkwürdig genug — sagt es in der Regel zuerst einen Muttternamen, Mam, Mama, u. dgl., das Mutterherz erglüht in Freude, und die Geschwister verkünden lobpreisend die Errungenschaft. Der verständige Beobachter weiß wohl, daß jene ersten Articulationen eben als Namen für die Mutter gedeutet wurden, und darum in den Sprachen fast durchaus das Wort für Mutter ein M hat; allein der ganze Vorgang ist im kleinen und äußerlich doch ein Beispiel für das oben dargestellte Verhältnis im allgemeinen. Mit dem ersten Wort ist nun das Sprechenlernen angefangen, und damit beginnt ein neuer, höchst bedeutsamer Abschnitt im Leben des Kindes, es tritt aus seiner Einsamkeit heraus, es spricht sich aus und wird dadurch immer heller, reicher an Erkenntnis und Rede von Tag zu Tage. Freilich aber hat alles seine Zeit, auch dieses Aufblühen des Bewußtseins. Erst wenn die Eindrücke der Sinne im Kind zu Vorstellungen werden, entsteht in ihm das Bedürfnis zu sprechen: das Wort ist die reife Frucht der kindlichen Erfahrung. Wenn das Wort im Innern gereift ist, dann wird es ausgesprochen, sagt v. Raumer, denn das Kind ist kein organisirtes Echo, welches zurückgibt, was man hineinredet, und J. M. Gesner erinnert treffend: Pulcherrimum vocabulum habent Graeci, quorum λόγος late patet. est enim vel ἐνδιάθετος, ratio, vel προφορικός, sermo. Die Arbeit des kleinen Menschen bei diesem Geschäft, zu welchem es ihn drängt, ist eine zwiefache, neben der geistigen eine leibliche, technische. Die letztere besteht in der Uebung der Sprachorgane, und daran haben die Kinder eine Art von Turnfreude, sie sprechen um zu sprechen, und wiederholen mit Lust ein Wort, ein Sätzchen viele Male hintereinander. Wenige Kinder aber werden sein, denen nicht ein Lied, ein lieblicher Gesang der Mutter oder des Kindermädchens unendlich viel werth wäre: er greift ihnen zauberisch an das kleine Herz. Wie sehr überhaupt nicht sowohl Verstand und Bewußtsein (in dem Sinne, in welchem ein gewisser Pädagog von seiner Methode des Leseunterrichts rühmen durfte, „sie bringe mit sich, daß das Kind seines Thuns sich bewußt werde beim Lautbilden, und auf sein Thun bei dieser Kunstübung aufmerksam werde!“), sondern vielmehr das Gemüth, die Grundlage aller seelischen Erregung hier betheiligt ist, das beweist der Umstand, daß Reim und Rhythmus so mächtigen Eindruck macht und so großen Beifall findet, auch wenn er den barsten Unsinn leiert. Viele unserer echt deutschen Volkskinderlieder, nicht die modernen, gemachten, sondern die alten, welche den Kindern am besten gefallen, sind auch in der That oft so arg sinnlos, daß es über alle Romantik hinausgeht. Der Schaden, den der Unsinn thut, wird übrigens sehr gering sein; auch denkt sich ein Kind selbst bei sinnvollen Versen oft ganz etwas anderes als das Rechte, und kommt erst sehr spät darauf; dagegen wegt ein Meer von Empfindungen um einen mysteriösen Gallimathias so wohlig und harmonisch, obschon wir klugen Alten uns solcher Dinge kaum mehr recht erinnern können. Mir ist der Eindruck unvergeßlich, den eine ganz barocke Reimerei in zarter Jugend auf uns machte. Sie wurde uns von einer lieben alten Magd vorgesungen, einem Erbstück aus des Großvaters Hause, die von der rauhesten Alb her gebürtig war; und weil ich es noch nirgend gedruckt gesehen habe, will ich doch den Anfang wenigstens hier hersetzen. Er lautet:

Helleda Belleda hop hop hop!
Giebel, Gabel, Stock, Stock, Stock!
Enige Benige, duppel di!
Tafel, Teller, tummel di! u. s. w.

Ist das deutsch? Ist die Belleda darin angerufen? Es klingt wie ein altes Zauberlied, und wir hörten es mit einer Art von süßem Grausen, zumal den Schluß, wo vom Kopfabbeißen die Rede ist. Solche Lieder könnten ängstliche Naturen allerdings bedenklich finden, und selbst fürchten, daß gespenstige Schatten alten Heidenthums und Germanenthums darin spuken. Allein das ist wohl nur der historischen Forschung erkennbar, wie ein ferner, verschwindender, zweifelhafter Nachhall. Mit Gespenstergeschichten, die

Digitized by Google

auch wir durchaus verwerflich finden, ist dergleichen entfernt nicht zu vergleichen: dagegen hört das Kind mit seinem Ohr den Klingklang und die Alliterationen, und mag wohl dunkel ahnend von den alten, mit den Wurzeln seiner deutschen Muttersprache verflochtenen Stabreimgesetzen etwas empfinden, die in alten Volkssprüchen immer noch leben. Kind und Kegel freut sich daran, so in Bausch und Bogen, ohne an einen Sinn der Worte zu denken, der in einem Lexikon eingefangen werden könnte.

Doch dem sei wie ihm wolle, sicher ist, daß die Seelenstimmung auf ihrem tiefsten Grunde mit der Muttersprache in der innigsten Verbindung steht. Mit Recht wird man sagen müßen, daß vor allem die Gemüthsbildung es ist, welche durch die Muttersprache bedingt wird, und auf ihr beruht. Wir haben bereits entwickelt, daß mit der zunehmenden Kraft und Kenntnis der Sprache in geradem Verhältnis die Klarheit über die eigenen, und auch über die fremden Zustände zunimmt und mit der Fähigkeit, sich selbst und andere zu verstehen, ebenso die Fähigkeit der Theilnahme an andern und des Verkehrs mit ihnen zunehmen muß, denn nur in dem Maße, als ihre Gemüthslagen uns verständlich sind, vermögen sie überhaupt unser Interesse in Anspruch zu nehmen: beruht ja doch alle mit Recht so genannte humane Bildung auf der Ermöglichung des Herausgehens aus der Befangenheit des subjectiven Standpunctes und des Eingehens in höhere, allgemein menschliche Lebenskreise, des liebevollen Verständnisses des früher fremden und scheu betrachteten Andern. Es ist somit durch die Sprache auch für die nächsten Jahre der Entwicklungsgang des geistigen Lebens überhaupt vorgezeichnet: alle Gefühls- und Willensbildung, alle sittlichen und intellectuellen Werthurtheile, seinen ganzen gemüthlichen und ethischen und ästhetischen Standpunct eignet sich der heranwachsende Mensch vermittelst dieses Behikels an; der Einzelne aber erlangt naturgemäß nur mittelst der Muttersprache folgerecht auch die nationalen Gemüths- und Charaktereigenschaften seines Volks, wie wir dies von einer andern Seite her schon oben erkannten und am Ende ebendamit auch die Formen des geselligen Umgangs, wie sie sich unter seinen Volksgenossen entwickelt haben.

Man hat die einzelnen Erscheinungen und Thatsachen auf sinnvolle Weise weiter zu deuten versucht. Zuerst ist es allerdings schon der Laut und Klang, das Verhältnis der vocalischen und consonantischen Bestandtheile, was in jeder Sprache auf eine eigenthümliche und schlechterdings unbeschreibliche Weise das Gemüth ergreift, wie denn das Ohr unter allen Sinnen am unmittelbarsten den Weg zum Gemüth öffnet, zumal für die menschliche Stimme. In das Detail einzugehen, ist, wie bei allen phonetischen Fragen, eben wegen der Unbeschreiblichkeit der Eindrücke und Wirkungen, eine misliche Sache, und nach unserer Ueberzeugung für unsern Zweck durchaus nicht nöthig, so interessant auch der Gegenstand an sich sein mag. An die feinen Appercepționen in mundartlicher Betonung mag wohl erinnert werden, durch welche so überaus charakteristisch für den Kundigen die Eigenart provincieller Besonderheit charakterisirt wird. Aber es erscheint uns doch nur sehr äußerlich und oberflächlich, wenn man sich in allerdings allgemein verständlichen An- und Ausführungen ergeht, wie folgende: „Der Reichthum des Italienischen an Vocalen und ihre Reinheit, das Vorherrschen der Nasallaute im Französischen, die breiten und gequetschten Laute im Englischen sind Beispiele für die verschiedenen Grade von Schmiegsamkeit und Hingebung, welche eine Sprache (und ein Volk) durch ihre Laute für gewisse Arten Färbungen und Richtungen der Gefühle besitzt." Diese Unterschiede sind wohl im allgemeinen richtig, sie scheinen aber unter einen nicht so engen Gesichtskreis zu fallen, sondern zu der ganzen natürlichen Eigenthümlichkeit der Länder zu gehören, die wie in den Naturerzeugnissen, in der landschaftlichen Scenerie, in der topographischen Gliederung und Gestaltung von Berg und Flachland, Meeresküste und Binnenland, sonnigem oder Nebelklima, so auch in der ganzen leiblichen und psychischen Qualität der Bewohner sich ausspricht, zu der namentlich auch ihre musikalische Anlage gehört. Alles zusammen steht allerdings in lebendiger Wechselbeziehung, aber nicht ist eines ausschließlich Maßstab für das

Digitized by Google

andere. Ist etwa die englische Sprache bei Thomas Moore oder Byron nicht vollkommen ebenso geeignet, die zartesten Töne im Gemüth anzuschlagen, als der Wohllaut des Italienischen? Läßt letzteres nicht das Alltäglichste, Gemeinste und Platteste mit den gleichen Mitteln ertönen? Was sollen die Nasaltöne des Französischen beweisen? Selbständige Nasaltöne haben außer den Franzosen, und zwar noch weiter auf Diphthongen ausgedehnt, die Portugiesen und die süddeutschen Mundarten, namentlich das Schwäbische; ferner haben unter den slavischen Sprachen das Polnische, unter den lettischen das Litthauische Nasenlaute: was sollen diese alle für eine Besonderheit, die ihnen gemeinsam wäre, voraushaben vor der übrigen europäischen Menschheit? Ich kann mir nichts klares dabei denken. Vielmehr will es fast scheinen, als ob solche empirische Demonstrationen eine Analogie hätten mit dem bekannten Verfahren englischer Phrenologen in Exeter Hall, die an einem Franzosenschädel den bekannten Leichtsinn der Gallier, und an einem englischen Hirnkasten den Ernst und die Solidität der Britten nachweisen, zur Erbauung und unter dem allgemeinen Beifalle des Publicums. Der Wohllaut in abstracto in Beziehung auf eine Sprache ist überhaupt nicht näher zu definiren. Die Muttersprache klingt jedem unbefangenen am traulichsten und lieblichsten, sie tönt in seinem Gemüth wieder; jede fremde aber ist ihm welsch, kauderwelsch, auch die italienische. Es ist wie an der Bidassoabrücke: Wo der eine grüne Weide, steht der andre dürren Sand; jedem ist das Elend bitter, jedem lacht das Vaterland! Welch treffendes Wort ist dieses „Elend“ für Exil! Was die Fremde zum Elend macht, ist nicht die fremde Kost und das schlechte Bett, sondern zumeist das, daß niemand uns recht versteht.

In der That bedeutsamer als der Laut ist, wie sich wohl von selbst versteht, das Wort selbst. Das Wort ist eine bestimmt ausgeprägte Form für eine zum Bewußtsein gekommene innere Erfahrung. Gemüthszustände, Anschauungen, Begriffe u. s. f., welche in der Muttersprache einfach klar ausgedrückt sind, werden einem andern Volke, welches kein einfaches Aequivalent dafür hat, gewiß nicht so klar vor die Seele treten können, oder anders gefärbt erscheinen, vielleicht kommt das Betreffende bei diesem Volke gar nicht vor, wenigstens nicht in dieser Auffassungsweise. Deutlich sehen wir das an der Vergleichung der alten Sprachen mit den modernen. Die antike Natur- und Weltansicht, die Begriffe der Alten vom Göttlichen und Menschlichen sind in Worten lebendig, die wir in unseren Sprachen nicht gleichbedeutend haben und nicht recht verstehen würden, sondern erst in der ihrigen in ihrem Geiste erkennen. So, um nur einiges anzuführen, sittliche, politische, rechtliche Begriffe, wie σωφροσύνη, καλοκἀγαθία, σεμνότης: pietas, honestas, liberalitas; τυραννίς, civitas, populus; possessio und andere juristische Wörter; ferner die ὕβρις, welche Götter und Menschen beleidigt, die δίκη, welche unverdientes Glück durch nachfolgendes Unglück ausgleicht (der Begriff von göttlicher Gnade ist nicht da); ferner die auspicia, omina; ja was die Alten δαίμων, θεοί, Dii nannten, ist eben etwas anderes, als was wir uns sofort denken bei unserem Gottesnamen. Die neuern Sprachen stehen sich wohl im ganzen näher, und das rührt von der Solidarität der Bildung des modernen Europas her. Und doch ist der tief greifende Unterschied der Nationalität vollkommen wohl in den Sprachen erhalten. Gleich das Wort „Gemüth“ ist nur deutsch, und kann so wenig wie das äußerlich davon abgeleitete, aber etwas ganz apartes bezeichnende „Gemüthlichkeit,“ „gemüthlich,“ von einer andern Sprache ausgesprochen werden. So wird auch z. B. ein Franzose die Worte „Wehmuth,“ „Schwärmerei,“ „Sehnsucht,“ „Seligkeit“ nicht wiedergeben können. Dagegen hat er für die Formen des geselligen Umgangs und Benehmens und was dazu gehört seinerseits einen Reichthum ausgeprägter Scheidemünze, welche bei seinen Nachbarn in Curs gekommen ist, weil es ihnen an dieser Sorte gebrach: savoir faire, savoir vivre, air, façon, tournure, grace, galanterie, coquetterie, bagatelle, un rien. — Die französische Umgangssprache namentlich ist unerschöpflich in feinen Zügen, die den Geist der Franzosen recht unmittelbar zeigen:

Digitized by Google

die Sprache ist das Volk, wie nach Buffon's bekanntem Ausspruch der Stil der Mensch ist. Eine graziöse Leichtigkeit der Bewegung, eine délicatesse, welche euphemistischen Wendungen so hold ist, und überall das rechte Wort findet, welches nicht verletzt, weil es die Sache anmuthig verhüllt, eine Vorliebe für malerische Uebertreibung charakterisiren sie als grundverschieden von der deutschen. Von letzterem Punct einige Beispiele: Il y a des siècles qu'on ne vous a vu. On est enchanté, ravi de vous, on vous adore. En France on assassine à force de longueurs ou de fadaises, on y tue à force d'ennui. On égorge vos illusions, on vous assomme. On est à couteaux tirés avec son voisin, quand on est son ennemi, ni plus ni moins: on l'envoie aux 25000 diables; c'est un nombre favori des Parisiens. Quelle scie, quelle galère, que de faire cela! Il y a un petit enfer dans votre poële allemand, voici une forêt entière qui y brûle. Je suis à cent lieues de soupçonner une surprise. Il se fait plus petit qu'une fourmi devant la force publique, mais la police lui fait la guerre à l'oeil, et en lui prodiguant ses soins gracieux elle finit par découvrir quelque chose qui montre la corde. Quelle horreur! — Jene erstern Eigenschaften machen es so schwierig, ein gutes Lustspiel gut zu übersetzen. Scribe's Stücke nehmen sich deutsch ganz anders aus, und das liegt nicht blos an den Schauspielern. Die viel geschmähten chevilles: allez, par exemple, comme ça, voyons, tenez, dites donc, ma foi, dame, voyez-vous, que dis-je, voilà tout sind nichts weniger als bloße Lückenbüßer, sie erhöhen die Lebendigkeit des vertraulichen Conversationsstils. Bedeutsam sind in dieser Hinsicht sogar die grammatischen Ungenauigkeiten, „die Abstractionsnüancen, der Sieg der gefälligen, schönen Form über den Gedanken." Wer von Armuth der französischen Sprache redet, weil einzelne Ausdrücke, wie z. B. monter, faire, coup u. dergl. ein über die Gebühr erweitertes Gebiet haben, der irrt sich, denn das ist nur Bequemlichkeit, in andern Beziehungen ist die Sprache überaus reich, man denke an die Synonymen für lustig, für plaudern, für streiten u. s. w. — Sogar die Wörter der Muttersprache selbst sind oft nicht absolut begrenzt in Sinn und Bedeutung, so daß sie für sich einem bestimmten Innern entsprächen, sie erhalten erst in der Verbindung, im Satze ihre individuell bestimmte Beziehung und haben außerdem eine vieldeutige, oft höchst elastische und manchfache Anwendung. Einzelausdrücke, wie Lust, Trauer, Sorge, Schmerz, Behagen, Glück machen das anschaulich. Nun, und das lernen wir in der Muttersprache nicht erst hinterher, als aufgezählte Bedeutungen eines und desselben Worts, sondern unmittelbar, von Anfang an nach und nach durch die Erfahrung.

Denn wir lernen als Kinder überhaupt ja weder bloße Laute, noch lernen wir Vocabeln, sondern schon das Kind hört immer Sätze, individualisirte Spracherzeugnisse, lebendige Beispiele. Der Unterschied des Empfangens der Muttersprache, und des schulmäßigen Erlernens einer leidigen fremden Sprache mit declinirbaren und conjugirbaren Vocabeln ist außerordentlich groß, aber öfters sehr verkannt worden. Die Menschen überkommen ihre Muttersprache ganz parallel mit der eigenen geistigen Entwicklung überhaupt; sie erhalten den Sprachschatz nach und nach durch Ueberlieferung, und verhalten sich dabei meistens rein receptiv; denn wenn man auch bei Kindern wohl hie und da merkwürdige Versuche beobachten mag, eigene Bildungen, Zusammensetzungen und dergleichen zu versuchen, so ist doch sicherlich eine schöpferische Fortbildung der Sprache nur gereiften und auserwählten Geistern möglich, und jenes bleibt ein kindisches Spiel. Bei weitem die Mehrzahl der Menschen gebraucht einfach, gleichsam nachahmend, immer die Formen und Wendungen, welche ihnen am geläufigsten geworden sind, weil sie ihrem innern Leben, das mit diesen Ausdrücken erwachsen ist und an ihnen sich herangebildet hat, ganz entsprechen, und vollkommen ausreichend sich erweisen. Es ist das Leben der Nation selbst, was in der Muttersprache pulsirt. Daher das Sprachgefühl für das Gebräuchliche, dem Genius der Sprache Angemessene und in derselben Mögliche, welches mit der Muttersprache naturwüchsig erwächst,

Digitized by Google

während es bei fremden Sprachen vielleicht niemals ganz vollkommen erworben werden kann.

Es liegt auf der Hand, daß für die allermeisten Deutschen, um bei uns stehen zu bleiben, die Muttersprache ihre Mundart ist. Weil aber diese Mundarten deutsche Mundarten sind, so ist denn auch aller Muttersprache die deutsche. Durch sie, und nicht schon durch die Erzeugung von Deutschen oder durch die Geburt in Deutschland wird man zum Deutschen, wie im besondern zum Niedersachsen oder Obersachsen, Thüringer oder Westfalen, Pfälzer oder Schwaben, oder Bayern und Oesterreicher.*) Wir dürfen uns wohl erlauben, auf den Artikel „Mundart" zurückzuverweisen; und wollen nur noch flüchtig berühren, daß man durch die Muttersprache, im Vaterhaus und in der Umgebung des täglichen Lebens auch zu dem Stande prädisponirt wirt, im Riehl'schen Sinne; die Sprache charakterisirt den Bauernstand, wie den s. g. Herrenstand.

Hier ist aber nun gerade der Ort, von den theoretischen Betrachtungen zu einigen praktischen Fragen überzugehen. So sehr wir uns oben gedrungen fühlten, den Zusammenhang zwischen den Worten einerseits und den Begriffen andererseits als einen mystischen zu bezeichnen, wie uns denn das Band zwischen dem geistigen oder psychischen Vorgange und der Hervorbringung des Lauts mit seiner Articulation gänzlich verborgen ist, so sehr scheint es nöthig, einige in diesem dunkeln Gebiet wurzelnde Vorstellungen zu berichtigen.

Zuvörderst ist es grundfalsch, wenn man glaubt, daß jeder Mensch seine Muttersprache von selber lerne, und daß sie ihm gleichsam angeboren sei. Wohl kann man sagen, daß der Mensch eine angeborene Empfänglichkeit für die Sprache überhaupt hat; für die Auffassung und das Wiedergeben von Sprachlauten ist sein Ohr und seine Mundhöhle vom Gaumensegel bis zu den Lippen gebildet. Aber daß er für eine bestimmte Muttersprache organisirt sei, wird kaum nachzuweisen sein,**) sicherlich wenigstens

*) Diese Behauptung mag schroff erscheinen, sie ist aber nichtsdestoweniger wahr. Durch die Erzeugung wird man nur potentiâ ein Deutscher, aber in der That, actu, wird man erst durch das Leben mit Deutschen, mit den Eltern, in der Familie, im Volke, wo man deutsch redet und denkt, ein echter Deutscher. Es soll nicht geleugnet werden, daß man mit dem Blute nationale Bestimmtheiten erhält, aber man muß sich wohl hüten, dieselben als fixe, bei den Individuen sich ohne weiteres als Kennzeichen der Nationalitätsspecies entwickelnde zu denken. Die Darwinsche Lehre vom Artbegriff, welche gegenwärtig nicht bloß in den Naturwissenschaften eine heilsame geistige Bewegung und Umwälzung anregt, wird überhaupt dazu dienen, steife und atomistische Vorstellungen vom Verhältnis der natürlichen Verschiedenheiten zu berichtigen; Vorstellungen, welche hie und da die Strömung des Zeitgeistes auch bei solchen abgelagert hat, wo sie als ganz fremdartige Geschiebe erscheinen.

**) Wenigstens ist es bis jetzt nicht nachgewiesen, und wird auch schwerlich jemals nachgewiesen werden können. Um nicht zu reden von den so charakteristisch tönenden Vocalen und Diphthongen, an welchen die Muttersprache und die Mundart erkannt wird, und welche sich so innig an die Seele legen, wie kein Mitlauter: auch für die auffallenden und eigenthümlichen unter den letztern, für das th der Engländer, das ch der Schweizer und Spanier, das l mouillé der Franzosen, das harte l der Slaven hat man sich keine besondere Organisation zu denken. Der Beweis liegt einfach in der Thatsache, daß alle gesunden Kinder anderer Nationen, und viele Erwachsene, diese Laute vollkommen richtig hervorbringen lernen. Wenn demungeachtet erklärt wird, eine gewisse besondere Organisation sei einleuchtend, weil die physische Beschaffenheit der Sprachorgane in verschiedenen Sprachen sich verschieden modificire, was wohl auch in der natürlichen Fortpflanzung nicht spurlos bleibe, so beruht das auf einem Misverständnis. Die Schwierigkeit liegt überhaupt nicht sowohl in der Hervorbringung einzelner Laute, als vielmehr in der Leichtigkeit und Flüssigkeit ihrer Verbindung unter einander. Das ist die Sache der Uebung, welche frühe begonnen werden muß, aber nicht durch Fortpflanzung vermittelt wird. Daß die natürlich bestimmte geistige Eigenthümlichkeit die Sprache der Völker und der Individuen modificire, soll nicht geleugnet werden; daß aber die Sprachorgane davon betroffen werden sollen, das ist eben die Frage, welche durch die oben angeführten Thatsachen verneint wird. — Sind

Digitized by Google

nicht bei den Völkern, die einem und demselben Sprachstamme angehören, wie die meisten europäischen Nationen. Slaven, Germanen und Romanen haben physiologisch und anatomisch die gleichen Sprachorgane. Ein in Rußland geborenes Französlein lernt, wenn es nur Russen um sich hat, ganz so rein russisch wie ein Eingeborner, und Russisch wird seine Muttersprache. Aber von selbst lernt es weder russisch noch französisch, sondern das Menschenkind steht im Rapport mit der umgebenden Menschenwelt, und bildet durch sie, an ihr, nach ihr seine Seele und Zunge, es spricht, indem es nachspricht. Gesunde Kinder mit offenem Kopf ahmen bald auch die feinsten Nuancen vortrefflich nach. Es ist für den lernbegierigen Ausländer überaus anziehend, Kinder eines fremden Volkes sprechen zu hören, er lernt von ihnen viel, sie corrigiren ihn höchst unbefangen; und selbst die kleinsten Stammler sind ihm höchst interessant, als angehende, ringende Virtuosen, die mit denselben Schwierigkeiten kämpfen, wie er selbst, und ihren Sprachschatz ebenfalls zusehends vermehren. Aber nie werden sie ein Wort finden, das sie nicht gehört haben: es ist ein fortwährendes Lernen. So ist es nun nicht bloß bei Kindern im zweiten, dritten, vierten Jahr, sondern so geht es fort, im Grunde das ganze Leben hindurch. Die ganze Schulzeit über hat der Knabe seine Muttersprache zu lernen, in der gleichen Weise, durch Nachahmung. Von selber kommen ihm Wörter und Wendungen nicht in den Kopf, von selbst lernt er nie richtige Sätze bilden. Die Klage über die Unfähigkeit der überwiegenden Mehrzahl der Schüler, auch der Lateinschüler, in ihrer deutschen Muttersprache sich leicht und geläufig, mündlich und schriftlich auszudrücken, ist in Süddeutschland wenigstens immer noch laut. Im Jahre 1845 sprach sich Rümelin, welcher seitdem Vorstand des Cultministeriums gewesen ist, in seiner Schrift über die Aufgabe der Volks-, Real- und Gelehrtenschulen darüber ganz unumwunden mit der ihm eigenen aufrichtigen Schärfe so aus: „Jeder", sagt er, „der schon an einer Lateinschule Unterricht ertheilt hat, wird die Erfahrung gemacht haben, daß man beim Uebersetzen aus dem Latein mit einer ungeheuren Unbehilflichkeit im deutschen Ausdruck zu kämpfen hat, daß der Schüler Jahre lang keine Ahnung davon hat, wie ein deutscher Satz gebildet, wie die Worte gestellt werden müßen, daß er nicht die geringste Auswahl von Wörtern im Kopfe hat, sondern eben an dem einen hartnäckig fest hält, welches im Lexikon vorn stand, oder welches er eben einmal kennt. Er macht sich nicht das Geringste daraus, ganz aus der Construction zu fallen, die Pronomina „er", „sie", „ihn" am unrechten Orte zu wiederholen oder wegzulaßen oder falsch zu stellen. Hier kann der Lehrer nicht mit Regeln helfen. Es fehlt an dem zu allem Uebersetzen nöthigen Sprachinstinct, an einem unbewußten Gefühl des Richtigen und Angemessenen, an dem nöthigen Vorrath von Ausdrücken. Die Behauptung, daß an und mit dem Lateinischen auch das Deutsche gelernt werde, ist in dieser Allgemeinheit irrig. Wer, wie unsere Schüler, (wenigstens die meisten) von der gebildeten Muttersprache fast noch gar nichts weiß, nicht einmal einfache Sätze bilden kann (Ist das nicht ein wenig übertrieben? A. d. Verf.), für den ist das Uebersetzen aus dem Latein ins Deutsche eine ganz ungehörige Zumuthung. Mit der Zeit, und dadurch daß der Lehrer immer und immer wieder, tausendmal, das Richtige sagt, lernt der Schüler am Ende freilich auch deutsch, aber auf einem sehr beschwerlichen und unnatürlichen Wege. — Das Hauptfach jeder den Unterricht beginnenden Schule muß die Muttersprache sein, mit ihr fängt alle menschliche Bildung an. Auch die lateinische Schule muß dieser Forderung in viel höherem Grade genügen, als sie bisher gethan hat." So Rümelin a. a. O. S. 121 ff. Das führt uns aber hinüber auf ein anderes Gebiet, nämlich auf den Unterricht im Deutschen, und darüber s. d.

doch die schwierigen Laute ostafrikanischer Sprachen, wie mich so eben der berühmte Afrikareisende Krapf versichert, von den weißen Kindern französischer Eltern vollkommen wie von Eingebornen gesprochen worden.

Digitized by Google

Artikel „Deutsche Sprache“. Daß aber die Schulbildung als solche es auch nicht thut, hat derselbe Schriftsteller recht wohl bemerkt, s. S. 38 ff., wo er ungefähr Folgendes sagt: „Wenn man die Deutschen mit andern Völkern Europas vergleicht, könnte man irre werden an der viel gehörten Behauptung, daß die Volksschulen auf die Bildung des gesammten Volkes einen so außerordentlichen Einfluß üben. Ohne alle Frage übertreffen die deutschen Länder alle übrigen an Anstalten für die Volksbildung; mit wohlgefälligem Seitenblick auf unsere herrlichen Zustände lesen wir alle Jahre die große Zahl der Rekruten in Frankreich, welche weder lesen noch schreiben konnten, mit Entsetzen und Mitleid hören wir von der Unwissenheit und Verwahrlosung der niedern Classen in England; Spanien und Italien und die Slavenländer vollends erscheinen uns als in der tiefsten Barbarei versunken. Und trotz alledem steht in allen den genannten Ländern der gemeine Mann an der Gabe, in seiner Muttersprache zu reden, und demgemäß an Leichtigkeit und Frische der Auffassung und Darstellung, auf einer höhern Stufe als bei uns. Der deutsche Bauer hat zwar lesen und schreiben gelernt, aber in der Regel schreibt er nach den Schuljahren auch seinen Namen ungern, und was er weiter schreibt, das ist oft ein recht armseliges Zeugnis für seine erlangte Fähigkeit. Es klebt den niedern Volksclassen bei uns eine gewisse Plumpheit, eine Schwerfälligkeit des Geistes an, ein brutisches Wesen, das zwar mit sehr ehrenwerthen Eigenschaften des deutschen Charakters zusammenhängen mag, aber deswegen doch immer ein sehr unwillkommener Mangel unserer Nationalität bleibt. Wir rühmen uns, das denkende, philosophische Volk zu sein und an der Spitze der geistigen Bewegungen in Europa zu stehen, was uns zwar unsere Nachbarn nicht aufs Wort glauben; aber das Volk im ganzen kann darauf keinen Anspruch machen. Der Unterschied in der Bildungsstufe der verschiedenen Classen der Gesellschaft ist in Deutschland ganz enorm, besonders wenn man die romanischen Völker vergleicht. — Uebrigens geht die Ungewandtheit im Gebrauch der Muttersprache von den niedersten Ständen bis zu den höchsten hinauf. Wie leicht und gewandt weiß der Franzose, der Romane überhaupt und der Slave seine Meinung zu sagen, und zwar anmuthig, correct und auf passende, gewinnende Weise: wie unmuthig und befangen ist häufig der Deutsche, wenn er auch nur in einem fremden Wirthshause ein Glas Bier verlangt. Die gemeinsten Fehler, daß Wörter mit einem schiefen Sinne gebraucht werden, weil in der Verlegenheit das rechte Wort nicht einfallen will, daß man den Satz nicht vollendet, sondern stockend in einer andern Construction fortfährt, daß die widerwärtigsten Wiederholungen vorkommen, das alles ist so allgemein, daß man sagen kann, es habe wohl nie ein Volk gegeben, welches seine gebildete Sprache so ungebildet gesprochen habe, wie das unsrige. Die Deutschen haben die beste Schulbildung unter allen Völkern, und reden die eigene Sprache am schlechtesten.“ In dieser Vergleichung unserer Volksbildung mit der ausländischen, so unbestreitbar einzelnes sein mag, erscheint uns der angeführte Kritiker doch vor allem nicht ganz gerecht. Der Bauer, wie oben der Schüler, ist zu hart beurtheilt. Im Gespräch mit seinesgleichen zumal ist der deutsche Bauer keineswegs unbeholfen und spricht in seiner Mundart geläufig, sogar schön in seiner Art, nur in der Schriftsprache kann er sich nicht ausdrücken, und dasselbe Hindernis steht in manchem deutschen Lande allerdings auch dem Gebildeten der flüssigen Rede entgegen. Ja es darf bemerkt werden, daß auch in anderer Hinsicht, nicht bloß im Umgang und Geschäftsverkehr der schwäbische Bauer sogar wirklich beredt sich zu zeigen vermag. Im Durchschnitt ruht seine Bildung bei uns bis jetzt wesentlich, fast einzig, auf einem religiösen Grunde. In geistlichen Dingen kann man da und dort einfache Bauersleute mit lebendiger, anmuthender Innigkeit, nicht in angelernten Redensarten, sondern frei und klar reden hören, in mehr oder weniger mundartlich gefärbtem, aber gehobenem, echtem Deutsch. — Ueberhaupt aber ist zu betonen, daß die äußere Gewandtheit nicht das Kriterium für die Bildung sein kann: das wäre einseitig, und darum unrichtig und unwahr. Daß unser Volk nicht so tief unter den Nachbarn steht, beweisen unter anderm die deutschen Volkslieder.

Digitized by Google

Wenn man alles zusammennimmt, was zur Vergleichung gehört, brauchen wir uns wahrlich nicht herabzusetzen. Die Schule für alles verantwortlich zu machen, wäre sehr unbillig; — aber etwas muß doch auch an der Art der Schulbildung liegen, und Wege zum Bessern sind vielfach angebahnt. Auch hier werden wir also wieder auf den bereits citirten Artikel hinausgewiesen. Man wolle hiebei auch, was die Muttersprache der Franzosen betrifft, den Artikel Frankreich, zumal S. 468 vergleichen.

Mit unserer Aufgabe hängt aber nun, wenn auch nicht direct, doch von der Seite her, ein praktisches Problem zusammen, welches nicht eben leicht anderswo unterzubringen ist, und dessen Besprechung die Redaction gewünscht hat. Es ist dies die Frage über das Erlernen einer fremden Sprache neben der Muttersprache. Wenn es, wie wir eben hörten, mit dem Gebrauch der Muttersprache bei vielen Deutschen so schwer hält, wie soll es mit einer fremden gehen? Die Frage liegt uns auch darum nicht fern, weil wenige Völker so eifrig ausländische Sprachen erlernen, wie die Deutschen. Natürlich aber handelt es sich hier nicht um das gelehrte philologische oder linguistische Studium. Was letzteres betrifft, so sind wir vollkommen überzeugt, daß die Deutschen vor den meisten Culturvölkern nicht nur das ästhetische und musikalische Verständniß, sondern auch die Selbstverläugnung, den objectiven Sinn und universellen Geist, kurz alles voraushaben, was sie befähigt, in den Genius, in die Geschichte und den ganzen Bau aller Sprachen tief einzudringen. Das grammatische Erlernen einer Sprache, zumal der classischen, ist bei uns auch allgemein als das vortrefflichste formelle Bildungsmittel des jugendlichen Geistes anerkannt (vgl. den Artikel Bildungsgehalt S. 691 und 694). Etwas ganz anderes aber ist es, eine fremde Sprache zum täglichen Gebrauch, als Mittel der unmittelbaren Mittheilung, als Conversationsmittel zu handhaben, sie sprechen zu können; und davon ist hier die Rede. Herangewachsene Leute, zumal aber Gelehrte, lernen das nicht leicht; hierin stehen die Deutschen jedoch keineswegs hinter ihren Nachbarn zurück. Die Franzosen, die ihre eigene Zunge so fertig und anmuthig in ihrer Gewalt haben, lernen fremde Sprachen noch schwerer als wir, sie und die über den ganzen Globus schweifenden Engländer mishandeln alle Sprachen, ohne allen Respect, mit der unbefangensten Rücksichtslosigkeit. Zu einer relativen Vollkommenheit bringen es überhaupt nicht sehr viele Menschen, die in reiferen Jahren ein fremdes Idiom sich anzueignen streben. Polen und Russen sollen dagegen ausländische Conversation leicht erlernen, namentlich ist bekannt, daß unter den gebildeten Ständen dieser Völker viele sind, welche das so schwer richtig und schön zu sprechende Französisch zu reden wissen, wie geborene Franzosen, auch deutsch und andere Sprachen sprechen sie besser als andere Fremden. Man hat gesagt, weil sie ein leeres Hirn und Herz, und eine wenig ausgeprägte Individualität haben. Ein keckes Urtheil, welches deutsche Biedermänner mit einer Sicherheit fällen, als ob sie die Hirne und Herzen gewogen hätten. Frauen lernen ebenfalls leichter mit Fremden parliren, als Männer, wird behauptet. Sollen wir nun auch sagen, weil sie weniger geistige Individualität, mehr Instinct als Verstand haben, und wie die schlechten Complimente heißen mögen, die sich so wohlfeil breit machen? Das sei ferne! Aber wohl mag der Grund darin liegen, daß die weibliche Natur, zu ihrer Ehre sei es gesagt, der kindlichen näher steht, woraus sich nach unserer ganzen Theorie die Sache leicht ergiebt. Ferner ist die Frau, die denn doch kein Kind mehr ist, in kleinen Abenteuern des Lebens, im Zusammenstoßen mit fremden Personen und Situationen, also auch mit einer fremden Grammatik, viel dreister und weniger verlegen, weniger pedantisch als der Mann. Bei den Slaven ist es etwas ähnliches. Einmal ist ihre Muttersprache, wie ihr Naturell, schmiegsam, gelenkig, in der Syntax, Etymologie und schon in den Elementen, den Lauten: notre langue est rompue à toutes les autres, sagte ein Russe. Sodann aber ist nicht zu vergessen, daß viele von ihnen, deren Sprachfertigkeit wir bewundern, im zarten Alter sich der fremden Zunge zu bedienen gelernt haben.

Ob diese Methode nun überhaupt empfehlenswerth sei, und welche Erfolge sie ver-

Digitized by Google

spreche, das geht den Artikel Muttersprache im Grunde nichts an, wohl aber gehört hieher die Frage, in welches Verhältnis sich dieselbe zur Muttersprache setze, ob durch sie nicht der Muttersprache Gewalt angethan werde oder Eintrag geschehe, oder ob einer am Ende zwei Muttersprachen haben könne. Die wissenschaftlichen Pädagogen sind darüber einig, sie verwerfen das Zugleichlernen mehrerer Sprachen im Kindesalter wohl alle, und haben ihre guten Gründe dazu, wie man aus unserer ganzen Untersuchung sich leicht denken kann. Gleichwohl müßen die Hofmeister sich öfters darein finden, Zöglinge zu übernehmen, die von Kindesbeinen an zwei oder gar drei Sprachen sprechen. Wenn die Wörter nur äußere Zeichen für die Begriffe wären, und die Sprache nur eine Summe dieser Zeichen, dann wäre die Sache einfach, gleichsam dem Lernen eines neuen Alphabets zu vergleichen, eine Sache des mechanischen Gedächtnisses. Wenn aber die Sprache wirklich dem Gemüthsleben einen bestimmten nationalen Typus aufprägt, wenn sie der Auffassung des gesammten Lebens sowohl nach der religiösen und sittlichen Seite als nach der ästhetischen und geselligen eine eigenthümliche Richtung und Färbung giebt, die mit ihr und durch sie in das Gemüth eingeht, so erscheint es durchaus nicht als gleichgültig, ob das Gemüthsleben des Kindes zuerst in einer einzigen, der Muttersprache, vollkommen seine Heimat haben soll, oder ob man es in zwei verschiedene Formen pressen zu wollen sich unterfangen dürfe. Die Gefahr scheint offenbar nahe zu liegen, daß im letzteren Fall theils Schwankungen in der Begriffsfassung, theils Zwitterbildungen der Gefühlsweise eintreten werden und die Consolidirung des Charakters erschwert wird. Der Erwachsene, wenn er einer fremden Sprache sich bedient, fühlt es ja recht deutlich, daß die Türken ganz Recht haben, wenn sie sagen, wer eine neue Sprache spreche, der bekomme eine zweite Seele. Man wird ein anderer, denn wenn man von dem, was man in sich hat, etwas in fremder Zunge giebt, erhält es nicht bloß ein neues Gewand, sondern es erleidet eine sehr wesentliche innere Veränderung. Wenn ein Deutscher es versucht, über Kunstgegenstände, oder sittliche Verhältnisse, und zwar nicht bloß im allgemeinen und in Gemeinplätzen, sondern eingehend in die feineren Beziehungen mit einem Franzosen zu sprechen, so wird er ihm sicherlich vieles, und gerade das Beste, was er mittheilen möchte, gar nicht sagen können: er wird inne werden, daß fast jedem Ausdruck etwas von dem fehlt, was er hineinlegen wollte, und daß der Franzose nur die äußeren Umrisse erfassen kann, aber den Deutschen nicht ganz versteht, weil er den Sinn nicht findet, den der Deutsche ausdrücken will. Umgekehrt aber, wenn ein französisch sprechender Deutscher sich wirklich befriedigt fühlt mit dem französischen Ausdruck seines Innern, wird er leicht bemerken, daß nicht bloß der Fluß der Rede und die behagliche Gewandtheit im Reiten des fremden Pferdes dieses angenehme Gefühl erzeugt, sondern daß seine Befriedigung wirklich auf einer wenigstens momentanen Aneignung fremder Gefühlskreise beruht, auf einer Art von Heimischwerden unter den fremden und Abtrünnigwerden von den eigenen Sprachgenossen. Ohne eine solche Veränderung im ganzen Gepräge der Gefühle ist es ganz unmöglich, beim Gebrauche einer fremden Sprache sich leicht zu bewegen, sobald man über das Alltägliche, über die Scheidemünze hinaus geht. Darauf beruht hauptsächlich das Lästige und Störende der Nöthigung, sich einer fremden Sprache zu bedienen, und ebenso die allgemein anerkannte Schwierigkeit des raschen Uebergangs aus einer Sprache in die andere. Bezeichnend ist auch die Erfahrung, daß jemand, der einmal einer fremden Sprache mächtig geworden, eine weitere viel leichter sprechen lernt; ce n'est que le premier pas qui coûte, das Umsatteln wird immer leichter: es ist eben eine gymnastische Fertigkeit.

Wenn nun Erwachsene solche Schwierigkeiten finden, wie soll man dem kindlichen Geiste solches zumuthen? so sagen die Gegner. Von der unläugbaren Thatsache ausgehend, daß ein Kind die charakteristischen, unbeschreibbaren und unbeschreiblichen Eigenheiten der Aussprache eines fremden Idioms überraschend richtig auffaßt und nachahmt, was dem Erwachsenen wirklich nur in seltenen Ausnahmen vollkommen gelingt,

Digitized by Google

wagen wir es, schüchtern und bescheiden zu bekennen, daß wir die schroffen Urtheile der Theorie a priori nicht ohne weiteres zu adoptiren, und ihre Consequenzen nicht zu ziehen vermögen. Wie es oben ausgeführt wurde, verstehen wir recht wohl die Bedenken, daß der nationale Typus, der sittliche Heimatsinn im Kinde gefährdet erscheinen, daß man Sprach- und Gefühlsmengerei, Charakterlosigkeit und Zwitterbildungen befürchten konnte. Unmittelbar erkennt man aber sofort, daß wenigstens in den Sprachlauten, welche ein Kind nachahmt, keine Confusion vorkommt, es lernt das Deutsche deutsch, das Französische französisch aussprechen. Wenn man die Sache betrachtet, wie sie sich in der Wirklichkeit gestaltet, so erscheinen jene Befürchtungen übertrieben, und einseitig vom Standpunct des Erwachsenen aus hervorgehoben: so wie andererseits die Resultate jener Methode nicht zu hoch angeschlagen werden dürfen. Vor allem muß gelten, daß Eine Sprache die Muttersprache bleibt; auch ein Kind kann nicht zwei Herren dienen: nur einen wird es lieben. Die zweite Sprache lernt ein Kind wohl handhaben, um mit Personen, welche ihm zur Seite gestellt werden und seine Muttersprache nicht verstehen, zu verkehren: es kann sich gegen dieselben nicht wie ein Taubstummer verhalten. Es hat alsbald bemerkt, daß es ihnen gegenüber seine lebendige Muttersprache nicht brauchen kann, und spricht daher in derselben nie mit den Fremden, horcht aber auf ihre Rede mit scharfem Ohr, und spricht bald mit schmiegsamer Zunge nach, was sie sagen und wie sie die Dinge nennen. Dieses Technische des Sprechens ist eine wesentliche Errungenschaft, später viel schwerer zu erlangen, und darum für die, welche dazu Veranlassung und Gelegenheit haben, wirklich von Werth. Im übrigen ist der Gewinn so bedeutend nicht, es bleibt wohl meistens und lange ein Parliren in gemünzten Redensarten. Eben darum weigern sich auch solche Kinder gewöhnlich längere Zeit hindurch, mit andern Leuten als mit dem Fremden in der Adventivsprache zu conversiren, sie fühlen, was nur Verbildete nicht fühlen, daß es unnatürlich ist, wenn Deutsche mit einander französisch reden. Es ist auch sehr bemerkenswerth, daß wenn die Eltern von verschiedener Nationalität sind, die Kinder zwar beide Sprachen verstehen lernen, aber nur eine sprechen wollen; und dieselbe in der Regel auch nur mit dem Theil sprechen, welcher dieselbe allein versteht. So bei weitem in der Mehrzahl der Fälle. Die fremde Sprache bleibt dem Kinde eine fremde, und soll es sein: die Elemente derselben erlernt es äußerlich, erst viel später, durch Lectüre und weitere selbstbewußte Uebung vermittelt, treten die Erfolge, welche durch die frühe Gewöhnung angebahnt sind, bedeutender hervor, aber dies ist dann ein durch Studium vermittelter Gewinn. Nach unsern, in der Einleitung dargelegten Anschauungen ist es recht wohl denkbar, daß die Kinderseele schon früh einen sichern Boden in der unmittelbar, naiv und ohne alle Kritik gewonnenen und Wurzeln treibenden Muttersprache besitzt; neben ihr hat das reiche, rege Kindergemüth auch einen Platz übrig für eine andere, namentlich wenn dieselbe eine seitwärts stehende, nur durch ihre fremdartigen Klänge, noch nicht durch ihren Sondergeist wirkende Spielpuppe ist, oder auch ein Nothbehelf, wie wir ihn oben schilderten, um sich mit einer fremdsprechenden Persönlichkeit in Rapport zu setzen. Mehr geben die hiezu dienenden Sprachbonnen u. dergl. auch wirklich meistens nicht. Wer hat nicht auch schon beobachtet, wie Kinder unter sich eine Geheimsprache sich machen durch Einschieben und Versetzen von Buchstaben und Silben oder ähnliche Kunststücke, und wie sie dieselbe mit erstaunlicher Fertigkeit brauchen lernen? Es ist dies eine interessante psychologische Erscheinung, welche wiederum auf die Freude am technischen Zungengebrauch, an der Gymnastik mit der Zunge hindeutet. Ferner ist bekannt, daß norddeutsche Kinder ganz gewöhnlich neben dem Plattdeutsch des Kindermädchens und anderer Umgebung aus dem Volke auch das Hochdeutsch der Gebildeten sprechen lernen. Das ist allerdings beidemal Deutsch, aber doch zumal für Kinderohr und Kindersinn ein recht verschiedenes Deutsch. Schadet nun eines dem andern? — Wenn ferner, wie von Waiz, entgegnet wird, das Gedächtnis der Kinder werde durch das Erlernen einer fremden Sprache unverhältnismäßig über-

Digitized by Google

laden, so ist das gewiß kein triftiger Gegengrund. Ist denn gerade diese Art des Lernens ein Auswendiglernen? Ist es eine Function des Gedächtnisses, eine Summe von herzusagenden Vocabeln und Phrasen, die man überhören könnte? Es ist das eine Verwechslung mit dem schulmäßigen Erlernen einer Sprache, aus einem Buche und mit Aufgaben. — Weit schwerer fällt allerdings eine Auctorität ins Gewicht, die sich mit großer Entschiedenheit und Eindringlichkeit in einer an die Eltern gerichteten „Andeutung einiger Umstände, welche das Gedeihen des Schulunterrichts bei Knaben aus höhern Ständen zu erschweren scheinen," ausgesprochen hat, worin eine Menge trefflicher Bemerkungen sich findet, die jedem ernsten, gegen Weichlichkeit und Modebildung kämpfenden Lehrer aus der Seele geschrieben sind. Es heißt darin in Beziehung auf unsere Frage unter anderem: „Ein sehr bedeutendes Hindernis liegt bei vielen Kindern höherer Stände in der Nöthigung, statt der Muttersprache, zu deren Gebrauch die Organe des Denkens und Sprechens im Kinde prästabilirt sind, entweder zuerst französisch (was denn doch höchst selten bei uns vorkommen mag, A. d. B.), oder dieses zugleich mit dem Deutschen zu sprechen. Bei den meisten Knaben, welchen in der frühesten Kindheit die Muttersprache vorenthalten oder verkürzt worden ist, treten in der Schule die Folgen dieses Verweigerns der deutschen Laute hervor, nach welchen ihre Natur begehrt, und in welcher sie zu denken anfangen wollen. Die Kraft solcher Kinder ist für das Erlernen irgend einer Sprache in wissenschaftlicher Gestalt, meist auch für den rechten Gebrauch der Muttersprache, wenigstens für die Wahl und den Zufluß des guten und treffenden Ausdrucks hälftig abgestumpft. Drei trefflich begabte Glieder desjenigen großen Fürstenhauses, welches meines Wissens zuerst in Deutschland die Muttersprache in solcher Art dem Französischen nachsetzte, haben niemals fließend deutsch reden gelernt. Die unvermeidliche Trockenheit der Grammatik stößt solche Kinder ab. Die Unstetigkeit in den Anschauungen und Vorstellungen dauert oft weit über die ersten Schuljahre hinaus, ja sie läßt bei den einen und andern gar nichts wissenschaftliches haften." So der bewährte, berühmte alte Schulmann. Er hat unstreitig darin vollkommen Recht, daß keinem deutschen Kinde, und wäre es eines Königs Kind, beim Erwachen seines Bewußtseins seine deutsche Muttersprache vorenthalten werden darf. Ist er aber nicht in der von uns bereits bekämpften Ansicht befangen, daß die Deutschen für ihre Sprache präformirte Sprech- und Denkwerkzeuge besitzen? Und ferner, sind nicht die gerügten Uebelstände und Schwächen auch bei vielen Knaben zu finden, welche nur ihre Muttersprache gelernt haben? Sprechen nicht viele bloß deutsch, und haben doch vor der lateinischen Grammatik einen Abscheu? Sollten also jene Uebel, die er nach dem Leben schildert, wirklich direct von dem frühen Französischplaudern herrühren, und nicht vielmehr zum guten Theil wenigstens von ganz andern Ursachen, welche bei vornehmen, verwöhnten und verdorbenen Kindern obwalten, neben und außerhalb des bischen Französisch? Die Erfahrungen, welche einzelne Pädagogen gemacht haben, stimmen nicht ganz überein; Beispiele von der augenscheinlichen Unschädlichkeit würden sich wohl ebensowohl anführen lassen, als jene abschreckenden Exempel: freilich werden jene von den Gegnern wohl als Ausnahmen bezeichnet, es seien einzelne starke Naturen, die den gewagten Versuch ohne Schaden überstehen. Ebendarum können wir es hier füglich unterlassen, die Namen bekannter und berühmter Männer, welche schon in frühester Jugend mehrere Sprachen erlernten, einzeln aufzuzählen: es sind deren eine ganze Anzahl, auch wenn man die fürstlichen Häuser ganz aus dem Spiele läßt. Sicherlich aber haben die verschiedenen Nationalitäten und Individuen ein sehr verschieden entwickeltes Vermögen der Perception und Conception: „dem einen ist's gesund, der andere stirbt dran" ist ein alter Spruch.

An der vom Verfasser dieses Artikels vertretenen Ansicht mögen die Eindrücke mit schuldig sein, welche er im Leben erhalten hat; sie sind allerdings mit den Erfahrungen eines erprobten Lehrers nicht zu vergleichen, was er gerne zugiebt. Doch will er hier ein Bild unter mehreren, die seiner Erinnerung vorschweben, zu zeichnen versuchen, nicht

Digitized by Google

als Figur zum Beweise, denn Exempel beweisen nichts, sondern als aus dem Leben gegriffene Illustration. Ein kleiner junger Herr, kein Deutscher, der seine Muttersprache so sprach, wie man es von einem Dreijährigen erwarten kann, auch zu der Gouvernante sagen konnte: bon jour, Mademoiselle und merci u. dgl., bekam eine englische Bonne, frisch aus England importirt, welche nur englisch verstand. Die Französin, welche die Schwestern in Behandlung hatte, liebte der Kleine nicht; die Engländerin dagegen, welche von früh bis spät um ihn war, nur mit ihm spielte und fortwährend englisch plauderte, gewann er sehr lieb: ja er fragte einmal seine Mutter, ob Miß Harriet einer von den Engeln sei, die bei Nacht an den Bettchen der Kinder sitzen. Aber stumm hörte er ihrem Gespräch zu, längere Zeit sprach er kein Wort mit ihr als schüchterne, geflüsterte Begrüßungen und Schmeichelworte, die nicht verstanden, aber ohne Anstand englisch erwidert wurden. Plötzlich fieng er eines Tages an à lancer des phrases anglaises, wie die Gouvernante sich ausdrückte; und zwar gleich so nett und gut, daß es eine Freude war es anzuhören. Dieses Englisch sprach er indessen vorerst nur mit der Engländerin, die Muttersprache mit Eltern, Dienern, Bekannten gieng unbehindert ihren Weg fort, sein Sprachgefühl für dieselbe wurde offenbar keineswegs beeinträchtigt, im Gegentheil schien es eher geschärft, beide Zungen waren eben ganz wohl geschieden. Er wurde ein aufgeweckter, fleißig lernender Junge, und war in seinem elften Jahre, bis wohin die Beobachtung reicht, auch ein eifriger Patriot, der alle Nationen besiegen wollte, und nationale Lieder mit großem Eifer sang. Er sprach drei bis vier Sprachen mit sehr markirter, richtiger Aussprache, und leidlicher Phraseologie; die Muttersprache aber war ihm augenscheinlich die beste und liebste. Wenn diese erste Bedingung gewahrt wird, scheint allerdings das angeführte Verfahren der Einführung in ein fremdes Sprachgebiet gefahrlos zu sein. Wenn die Wurzel unbeschädigt bleibt, kann ja auch ein Gewächs versetzt werden, und entwickelt dann seine ihm eigenthümlichen, prästabilirten Eigenschaften nur um so kräftiger.

Ueberhaupt aber darf die Aufgabe, eine fremde Sprache so rein und vollkommen zu sprechen, daß ein Ausländer, dessen Muttersprache sie ist, einen Landsmann zu hören glaubt, gar nicht so allgemein gestellt werden. Diese Perfection der Aussprache ist nun aber wohl der wesentlichste Erfolg jener frühen Angewöhnung. Eben darum, neben den weiteren Schwierigkeiten und Bedenken, können wir füglich die besprochene Methode als eine für Einzelne anwendbare Ausnahme von der Regel bezeichnen. Sind doch auch bekanntlich nur wenige in der Lage, für ihre Kinder schon im frühen Alter ausländische weibliche oder männliche Sprachlehrer zu halten. Daß dergleichen in einer Kleinkinderschule versucht würde, worüber man sich entsetzen müßte, ist ja nicht anzunehmen. Es ist dafür gesorgt, daß die Bäume nicht in den Himmel wachsen. Selbst das geläufige Sprechen einer neuern Sprache möchten wir nicht als eine allgemeine Forderung anerkennen. Wenn man genau zusieht, so wird man finden, daß es immer verhältnismäßig nur wenige sind, welche dazu gelangen, wie nur wenige in der That es wirklich brauchen. Wer sind sie denn? Einmal die höchsten Kreise, welche gleichsam in einer europäischen Societät leben, bei denen das Zusammentreffen mit Individuen anderer Nationalität etwas gewöhnliches ist; diese müßen also die höfische und diplomatische Weltsprache, das Französische zu sprechen wissen, und zwar gutes, elegantes, feines Französisch, so will es einmal der Ton. Ferner verlangt man wohl dergleichen von Lehrern und Lehrerinnen: allein hier bleibt es oft nur bei der Forderung, die Leistungen sind derselben nicht immer entsprechend. Bedeutend leichter zu befriedigen sind endlich die Bedürfnisse der Kaufleute, der Postbeamten, der Hotelbesitzer — bis zu den Portiers herab. Da ist bloß Scheidemünze erforderlich. Und doch, was wohl zu merken, wird selten einer die hier nöthige Fertigkeit im Sprechen auf einer Schule, wenigstens nicht leicht in einer öffentlichen Schule erworben haben, wohl aber, wenn die Schule gut ist, die beste Vorbereitung dazu, die fremde Sprache sprachrichtig handhaben zu lernen. Das, was er braucht zum Geläufigreden, lernt er am

Digitized by Google

leichtesten und besten im Lande selbst, wo die Sprache zu Hause ist, von Eingeborenen, — also doch wieder durchs Leben, wie die Kinder ihre Muttersprache, nicht durch die Schule. Diese lehrt die Sprache schulmäßig, sie hat andere Zwecke, die sie durch den grammatischen Unterricht erreicht, ohne welchen keine Sprache wirklich und gründlich erlernt wird. Mit dem Parliren wird zumal in Mädcheninstituten viel Eitelkeit getrieben, warum? das ist schwer zu sagen.*)

*) Die Kenntnis fremder Sprachen, die Fähigkeit ein classisches Buch in der fremden Originalsprache zu lesen, war von jeher dem Gebildeten aller Stände wünschenswerth; es gehört sogar ohne Zweifel mit zum Begriff eines gebildeten Mannes, daß er seinen Geist auch im Verständnis einer fremden Sprache geübt, an ihr seine eigene verstehen gelernt habe. Ovids bekannter Vers hat das schon ausgesprochen. Aber das fließende Sprechen einer fremden Sprache und das geläufige Verstehen des in fremder Zunge Gesprochenen, was wir nicht scharf genug als grundverschieden von der genauen und gründlichen Kenntnis der Sprache bezeichnen können, scheint allerdings in unseren Zeiten, in denen der Verkehr unter den europäischen Nationen so außerordentlich gesteigert ist und fortwährend zunimmt, auch als Bedürfnis in weiteren Kreisen mehr und mehr fühlbar zu werden; und bei der im Texte angedeuteten, ziemlich allgemein anerkannten Ungeeignetheit der meisten unserer Schulen, demselben gerecht zu werden, hat es auch bereits zu pädagogischen Vorschlägen und Planen etwas absonderlicher Art hingetrieben.

Die sogenannten internationalen Schulen, Wanderschulen, sollen in drei oder vier Muttersprachen je an Ort und Stelle, in dem betreffenden Lande selbst abrichten, und zwar durch eine Art von gegenseitigem Unterricht. Das Ganze ist uns bis jetzt blos durch öffentliche Blätter bekannt geworden, und wir wollen einen solchen kurzen Bericht hier selbst reden lassen; er könnte einen Anhang bilden zu Spitzbarts Ideal einer vollkommenen Schule.

„Im Laufe der letzten Weltausstellung in London stellte Herr Barbier dem französischen Comite die Summe von 5000 Franken zur Verfügung, welche als Preis demjenigen zuerkannt werden sollten, welcher die beste Abhandlung über die Mittel zur Errichtung von internationalen Schulen in Europa schreiben würde. Eine internationale Jury, welche englischerseits durch die Herren Cobden, Shuttleworth und Dr. Johnston vertreten war, wurde zur Prüfung der Preisaufgabe ernannt. Dieselben haben so eben einen Bericht veröffentlicht, welcher die Beschreibung des Projectes selbst giebt, sowie die Mittel zur Ausführung desselben ausführlich bespricht. Wir entnehmen demselben Folgendes: Es wird vorgeschlagen, eine Gesellschaft zu bilden, in welcher sich die ausgezeichnetsten Männer Englands, Frankreichs, Deutschlands und Italiens zu dem Zweck vereinigen, eine Schule in jedem der vier Länder nach folgenden Principien zu errichten. Jede der vier Schulen würde Knaben der vier Nationen zu Schülern haben und zwar jede Schule die Knaben von ziemlich gleichem Alter und gleicher Zahl. Die Knaben, welche durch die Schule veranlaßt, mit einander leben, spielen und lernen, werden leicht die betreffenden Sprachen lernen: erstlich durch fortwährendes Ueben der Sprache, und zweitens durch eine neue eigenthümliche Classeneinrichtung; diese vorgeschlagene Methode besteht darin: Jedem Knaben wird ein Buch gegeben, welches die in der Conversation am meisten gebräuchlichen Sprachwendungen der vier Sprachen enthält. Die Knaben werden in kleine Gruppen getheilt, welche je aus vier Mitgliedern der vier verschiedenen Nationen bestehen. Der englische Knabe liest eine englische Redensart vor und läßt sie von den übrigen drei ebenfalls lesen; dabei übernimmt er die Stelle des Lehrers und corrigirt die Aussprache. Ebenso macht es der französische Knabe mit der französischen Redensart, der deutsche mit der deutschen und der italienische mit der italienischen; dadurch werden sich die Kinder viele Worte aneignen, und erst, wenn sie anfangen die Sprache zu verstehen und zu sprechen, welche sie lernen sollen, wird mit dem grammatischen Unterricht begonnen. Außerdem müßen sie jeden Tag während ihrer Sprechstunden eine andere Sprache sprechen. Nachdem sie im Gebrauch der Sprache vervollkommnet sind, werden die verschiedenen Zweige der Erziehung in verschiedenen Sprachen gelehrt. Am Ende eines jeden Jahres werden die Knaben die Schule und mit ihr das Land verlassen, um in der folgenden ihr Studium fortzusetzen, so daß sie am Ende von vier Jahren den Cursus absolvirt und England, Frankreich, Deutschland und Italien, jedes zum einjährigen Aufenthalt gehabt haben. In allen vier Schulen ist gleiche Direction, gleiche Disciplin und gleiche Ordnung. Was die Religion betrifft, so werden dafür die vollkommensten Garantien geleistet.

Es scheint, daß ausgezeichnete Männer in England die Leitung in dieser Bewegung übernommen und das System bereits würdig zu einer Prüfung gefunden haben. Außerdem, daß die

Digitized by Google

„Wer aber eine fremde Sprache ohne Noth spricht," sagt der derbe Hippel in den Lebensläufen in aufsteigender Linie, „der ist ein Schwachkopf, oder es fehlt ihm irgendwo, sitze das Uebel wo es wolle. Man muß nur Eine Sprache vollkommen besitzen, um seines Herzens Meinung zu sagen. Ein Gott, Eine Taufe, Eine Sonne, Ein Weib, Eine Sprache: die Muttersprache."

Aus der Literatur über unsern Gegenstand, welche dankbar benützt wurde, ist anzuführen vor allen Waiz, allgemeine Pädagogik § 18. S. 377 ff. — Baur, Erziehungslehre S. 189. — Palmer, evangelische Pädagogik, 3. Aufl. S. 343. — K. L. Roth, kleine Schriften pädagogischen und biographischen Inhalts. II. Band. Stuttgart 1857; und von demselben ein gedrucktes Circularschreiben an die Eltern, welches im Text angeführt ist. — G. Rümelin, die Aufgabe der Volks-, Real- und Gelehrtenschulen, Heilbronn 1845. — K. E. P. Wackernagel, Deutsches Lesebuch. IV. Theil mit dem besonderen Titel: der Unterricht in der deutschen Muttersprache. Stuttgart 1843. — Beneke, Erziehungs- und Unterrichtslehre I, § 36. II, § 108. — Wilhelm von Humboldt's gesammelte Werke III. Band S. 15 ff. — Jean Paul, Levana § 129.

G. Veesenmeyer.

Mädcheninstitute. *) Wesen und Werth der Institutserziehung überhaupt sind in einem besondern Artikel dargestellt worden; es wird daher an diesem Orte nur noch die Eigenthümlichkeit der weiblichen Institutserziehung hervorzuheben sein.

Die eigentlichen Mädcheninstitute (Pensionsanstalten) sind als solche Anstalten zu bezeichnen, welche das Ganze der weiblichen Erziehung ins Auge fassen, für das leibliche und geistige Wohl ihrer Zöglinge sorgen und die Vortheile der häuslichen Erziehung mit denen des schulmäßigen Unterrichtes vereinigen wollen! Das eigentliche Institut will für sich nicht nur eine Familie, sondern auch eine eigene Schule bilden, zu welcher andere, auswärtige Schülerinnen, weil sie den familienhaften Charakter der Gemeinschaft stören würden, gewöhnlich keinen Zutritt haben. In dieser Form strenger Abgeschlossenheit nach außen traten dergleichen Anstalten am Ende des vorigen und im Anfange des gegenwärtigen Jahrhunderts an vielen Puncten in Deutschland und in andern Ländern, meist von Französinnen geleitet, öfter auch von wohlmeinenden Fürsten mit wohlthätigen Nebenabsichten errichtet, hervor und wurden bald als die eigentliche Stätte weiblicher Bildung für die höheren Stände angesehen. Die Sitte, die heranwachsenden Töchter mindestens ein Jahr einer der renommirtesten Pensionsanstalten anzuvertrauen, empfahl sich nicht nur dem auf dem Lande wohnenden Adel, sondern auch dem wohlhabenderen Bürger- und Beamtenstande um so mehr, als diese Anstalten die nöthigen Bildungsmittel aller Art in seltener Vereinigung darzubieten schienen und zugleich dem Standesvorurtheil dienten, denn, wie Binet richtig bemerkt, jede Pensionsanstalt hat als solche eine Richtung auf Absonderung der Stände. Die Forderungen, welche an diese Institute gerichtet,

Knaben in diesem Institut die vier Sprachen sicher lernen, werden sie auch durch den Aufenthalt in den verschiedenen Ländern mit den Gewohnheiten und Sitten der fremden Nationen bekannt. Dadurch wird, so hoffen wenigstens die Gründer, die allgemeine Bildung ihrer Zöglinge einen hohen Grad erreichen. nationale Vorurtheile und Antipathien werden ausgerottet, und eine Generation mit klareren Einsichten und freierem Blick soll das Resultat dieser Schulen sein. Die ganze Einrichtung soll eine Beförderung des Friedens und des gesellschaftlichen Fortschritts der verschiedenen Nationen werden."

Es giebt jetzt schon Institute, welche Zöglinge aus verschiedenen Ländern und Welttheilen beherbergen, und es giebt Eltern, welche von dieser gemischten Gesellschaft besondere Vortheile für die Sprachbildung ihrer Kinder hoffen. Ob aber so die Nationen sich verbinden werden und in einer solchen Musterschule der vierfache Muttersprachendrei gekocht werden wird, das müßen wir abwarten. Vorerst lieber noch im Elternhause eine Bonne oder einen Menin, und dann eine Schule, als eine solche Sammlung schlechter Musicanten, die einander die Geigen stimmen sollen!

*) Vgl. oben S. 538.

Digitized by Google

und die Leistungen, welche von denselben versprochen wurden, giengen im allgemeinen mehr auf eine glänzende Ausstattung der Persönlichkeit mit äußerlichen, namentlich Sprachkenntnissen, auf Ausbildung der Talente und auf Gewöhnung an die feinere Sitte der vornehmen Gesellschaft, als auf die Entwicklung edler Weiblichkeit; denn diese Institute verleugneten den Ausgangspunct nicht, den sie in der weit verbreiteten Herrschaft französischer Sitte und Lebensanschauung gefunden hatten. Auch nachdem der französische Einfluß auf dem Gebiete der Literatur in Deutschland gebrochen war, wurde doch der Vorzug geselliger Feinheit, persönlicher Liebenswürdigkeit, insbesondere der Frauen, geistreicher und geschmackvoller Umgangsformen, wie sie sich in jenen bureaux d'esprit des französischen Hofes einst kund gegeben hatten, willig den Franzosen eingeräumt, und die weibliche Bildung der höheren Stände diesem Geiste anvertraut. Wie ehrenwerth der persönliche Charakter mancher der Unternehmerinnen solcher Anstalten immer war, das sittliche Princip, welches sie, oft unbewußt, vertraten, war das der Frivolität, denn frivol ist die Unterordnung des innern unter den äußern Menschen, die übertriebene Werthschätzung von Scheingütern des Lebens, die Vernachlässigung und Verachtung wahrer Gemüths- und Geistesbildung. Alle Verkehrtheit, welche sich an die Verkennung der gottgeordneten Bestimmung des Weibes anschließt, (s. d. Art. Mädchenerziehung) fand in diesen Anstalten den mannigfaltigsten Ausdruck und sorgsame Pflege, wodurch denn auch sehr bald eine ziemlich allgemeine Opposition gegen diese weibliche Institutserziehung in Deutschland hervorgerufen wurde. Aber die öffentliche Meinung hielt sich zuerst nur an die komischen Seiten, die sich in diesen Bildungsstätten weiblichen Lebens und an der aus ihnen hervorgehenden Carricatur weiblicher Bildung nur zu leicht dem Auge darboten. Auf dem Theater, in Romanen und Novellen, sogar in Schriften für die weibliche Jugend wurden die Schwächen der weiblichen Pensionate dargelegt, nicht selten mit unwahrer Uebertreibung nebensächlicher Beziehungen. Es war wohl selbst in jenen Anstalten eine Mamsell Cerberus, wie sie noch in dem trefflichen Buche „Aus Rosaliens Nachlaß" von Fr. Jacobs geschildert wird, deren capuchon als bolte für die verliebte Correspondence der Pension diente, und welche ahnungslos die billets-doux an die amants der Pensionairinnen corrigirte, eine Ausnahme von der Regel, und der Einfalt kann Aehnliches noch alle Tage begegnen. Aber gerade diese Uebertreibungen schadeten dem Erfolge, sie schoßen über das Ziel hinaus und lenkten durch Betonung von Gebrechen, die mit gutem Willen leicht zu heilen waren, den Blick von den tieferen Schäden des ganzen Lebens in jenen Bildungsstätten ab. Erst mit dem tieferen Erwachen des nationalen und religiösen Bewußtseins in Deutschland wurden die eigentlichen ethischen Gesichtspuncte klar, aus welchen diese Anstalten, die mittlerweile zwar mehr in die Hände deutscher Frauen übergegangen, auch wohl mehr auf allgemeine Bildung und gelegentlich auf die Erweckung der Religiosität gerichtet worden, aber in ihrem Wesen sich doch ziemlich gleich geblieben waren, beurtheilt werden mußten. Das deutsche Gemüth fand sich tief verletzt durch jene Invasion des französischen Geistes, welche durch Bonnen und Gouvernanten erst in die Kinderstube, durch die Institutserziehung aber in das ganze Gebiet der weiblichen Erziehung in den höheren Ständen vollbracht war. Schon Jean Paul hatte sich, freilich in mehr humoristisch-spielender Weise, in der Levana gegen die Institutserziehung der Mädchen ausgesprochen, kräftiger thaten es vom volksthümlichen Standpuncte E. M. Arndt und Fr. L. Jahn, der alle aushäusige Erziehung der Mädchen verurtheilte und alle Pensionsanstalten aufgehoben wissen wollte. Ihnen gesellten sich mit großem Erfolge edle Frauen zu, unter denen Caroline Rudolphi („Gemälde weiblicher Erziehung") eine der ersten und ehrenwerthesten war. Von den bedeutenderen pädagogischen Schriftstellern der neueren Zeit ist keiner zu nennen, der in die Bedenken gegen die weibliche Institutserziehung nicht eingestimmt hätte, und es giebt wenige Puncte auf dem Gebiete der Pädagogik, über welche eine so allgemeine Uebereinstimmung der Ansichten vorhanden wäre, als über diesen. Diese Ansichten sind seit einigen dreißig Jahren auch in England laut geworden und haben

Digitized by Google

selbst in Frankreich, namentlich auch unter den Frauen, entschieden Vertretung gefunden. Je mehr die höheren Mädchenschulen eine richtige und ihrer Bedeutung für das ganze Leben der Nation entsprechende Entwicklung fanden, desto mehr wurde auch den Pensionsanstalten das Vertrauen und der Boden, auf dem ihre Berechtigung und ihre Existenz ruhte, entzogen, und gegenwärtig haben die meisten Pensionsanstalten durch Anlehnung an eine höhere Töchterschule ihre frühere Abgeschlossenheit aufgegeben. Von den eigentlichen Mädcheninstituten haben nur diejenigen eine größere Bedeutung behalten, welche durch milde Stiftungen oder durch Unterstützung der Gemeinden und Regierungen in den Stand gesetzt sind, den Ansprüchen auf einen wahrhaft bildenden Unterricht zu genügen, und welche durch ihre ganze Einrichtung und den Geist, der in ihnen waltet, dem öffentlichen Vertrauen entsprechen, wie die adelige Erziehungsanstalt des Magdalenenstifs in Altenburg, das Katharinenstift in Petersburg, die Louisenstiftung in Berlin, die Anstalten der Brüdergemeinde, die Anstalten in Droysig u. a. Viele Pensionsanstalten der neueren Zeit beschränken sich darauf, die erziehende Thätigkeit der Familie zu vertreten, und überlassen es ihren Zöglingen, den Unterricht außerhalb der Pension in dieser oder jener Schule zu suchen. Noch andere treten freilich noch immer mit dem Anspruche auf, durch einen besondern in der Pension selbst zu gewährenden Unterricht über die Schule *hinauszugehen* und ihren Zöglingen ebenso eine *höhere* und *allgemeinere* Bildung, wie in Betreff des ganzen persönlichen Verhaltens die *letzte Feile* zu geben. Diese Unternehmungen sind die letzten Ausläufer der ursprünglichen französischen Institute, sie theilen mit ihnen nothwendig die Richtung auf ungründliche Scheinbildung und auf gesellige Dressur der Mädchen, fristen aber eben darum, weil sich im allgemeinen das Urtheil über den Werth einer solchen „Feile" berichtigt hat, größtentheils ein kümmerliches Dasein, und können ebenso wenig, wie die versuchten Akademien für weibliche Bildung, zu rechtem Aufschwunge kommen.

So hat sich denn im Laufe der Zeit auf diesem Gebiete ein wesentlicher Umschwung vollzogen, den wir einfach als einen Sieg deutscher Bildung über französische auffassen können, und welcher ohne Zweifel desto vollständiger erfolgen wird, je mehr sich ernste und gründliche Ansichten über das Wesen der weiblichen Erziehung verbreiten werden. Es sind dadurch manche der Vorwürfe beseitigt, die man früher gegen die weibliche Institutserziehung zu erheben pflegte, indem man jenen Geist der Eitelkeit, der Aeußerlichkeit und des Leichtsinns, der in den meisten jener Anstalten waltete, aber durchaus nicht nothwendig mit der Institutserziehung verbunden ist, ohne weiteres mit dem Wesen des Pensionates identificirte. Im großen und ganzen wird sich immer die Verkehrtheit des Zeitgeistes ebenso sehr im Hause und in der Einwirkung der Eltern auf die Kinder kundgeben, als in den Instituten. Ja es ist anzunehmen, daß die Einseitigkeit, mit welcher dergleichen Richtungen im Hause gepflegt werden, im Institute, wo sich gelegentlich immer wieder fremdartige Einflüsse geltend machen, im allgemeinen weniger festgehalten werden kann.

Von ganz anderer Art sind die pädagogischen Bedenken, welche gegen die weibliche Institutserziehung an sich erhoben werden und mit denen wir es hier eigentlich zu thun haben. Sie wenden sich sowohl gegen die Erziehung als gegen den Unterricht im Institute und schließen sich größtentheils an die Vergleichung des Institutes mit dem Hause und mit der Schule an.

Von der Institutserziehung (s. d. Art.) wird mit unbestreitbarem Rechte behauptet, daß sie die häusliche niemals ersetzen könne. Wenn dieses sowohl in Beziehung auf Knaben wie auf Mädchen gilt, so ist am Schlusse des betreffenden Artikels schon darauf hingewiesen worden, daß das Mädchen, welches in weit tieferer Weise mit seinem ganzen Wesen in der Familie wurzelt, als der Knabe, durch den Mangel des Familienlebens auch in seiner ganzen Entwickelung schwerer getroffen werden müße, als dieser. Das Haus ist die Lebenssphäre, in welcher echte Weiblichkeit allein gedeihen kann, und da, wie Raumer gezeigt hat, jede eigentliche Pensionsanstalt an dem innern, niemals

Digitized by Google

ganz gelösten Widerspruche des Familien- und des Schullebens leidet, und es eben darum weder zum rechten Ernste der Schule, noch zur vollen Familientraulichkeit bringen kann, so wird dem jungen Mädchen, das in einer solchen Anstalt erzogen wird, die eigentliche Lebensluft genommen, welche die psychische Organisation der weiblichen Natur zum Leben bedarf. Das Pensionshaus ist nicht das elterliche Haus zunächst in jenem ganz natürlichen Sinne, in welchem das Weib, es sei Kind oder Matrone, mit allen seinen Gefühlen und Interessen sich an dasselbe gewiesen sieht. Dazu fehlt dem Institute die Naturbasis, an welche das weibliche Leben immerdar so bedeutsam gebunden bleibt. Damit hängt auf das innigste zusammen, daß auch die sittlichen Einflüsse des Familienlebens durch keine Pension ganz ersetzt werden können. Selbst da, wo man darauf bedacht ist, dem ganzen Verkehre den Charakter der Familienhaftigkeit zu geben, — und dies kann nur dort der Fall sein, wo eine natürliche, wirkliche Familie den Mittelpunct des ganzen Lebens im Pensionshause bildet, wo also etwa von der Vorstellung ausgegangen wird, daß die Pensionairinnen in die Familie des Familienhauptes mit allen Kindesrechten eintreten sollen, — wird diese Vorstellung immer eine bloße Fiction und allenfalls ein Ausdruck für den guten Willen des Vorstehers oder der Vorsteherin bleiben. Denn sobald das an den Pensionairinnen zu übende Erziehungsgeschäft zum Lebensberufe gemacht worden ist, tritt die Familie des Vorstehers in den Hintergrund und wird zur Privatangelegenheit, ja es wird dasselbe an sich durch dieses Verhältnis oft wesentlich verkümmert. Jeder andere Beruf thut zwar dasselbe, er entzieht den Mann der Familie oft und lange, und der Beamte, der Handwerker, der Lehrer ꝛc. gehört der Familie erst von dem Augenblicke an, in welchem die Berufspflicht erfüllt ist.

Bei dem Pensionsvorsteher aber *fällt das Privatleben mit seinem Berufe zusammen*, die Berufspflicht soll im eigenen Hause erfüllt werden und drängt sich in jedem Augenblicke auf. Ist der Vorsteher ein gewissenhafter Mann, wie wir voraussetzen, so kann er sich aus dem sittlichen Dilemma, unter welchem er unablässig zu leiden hat, nur dadurch retten, daß er eine scharfe Grenze zwischen seiner Berufspflicht und seinem eigenen Familienleben zieht, d. h. daß er das letztere den Augen der Pensionairinnen ganz entzieht. Die erste Sorge bleibt immer, daß die Lebensordnung des Institutes nicht gestört werde, und dieser Ordnung müßen daher alle Familiensorgen und Familienfreuden weichen.

Selbst in dem glücklichen, aber in Deutschland seltenen Falle, daß ein vollständiges Familienleben den Mittelpunct des Ganzen bildet und ein Familienvater an der Spitze des Institutes steht, (eine Einrichtung, durch welche namentlich viele Anstalten dieser Art in Genf sich vortheilhaft auszeichnen), müßen doch im eigentlichen Institute die Pensionairinnen im *weiteren* Kreise, gleichsam als *zweite*, entferntere Familie, um diesen Mittelpunct gruppirt bleiben, denn schon, um allen ein gleiches Maß des Vertrauens zu zeigen und um nicht die Mißgunst einzelner zu erwecken, wird es zur Nothwendigkeit, alle in einer gewißen gleichen Entfernung von dem Privatleben des Vorstehers zu erhalten. Hiemit fallen in dem Institute eine Menge der zartesten sittlichen Anregungen für das Mädchenherz fort, in Betreff deren auf den Artikel „Mädchenerziehung“ verwiesen werden muß. Das Verhältnis zum Vorsteher oder zur Vorsteherin der Anstalt bleibt ein äußerliches und wird von dem Mädchen, welches im elterlichen Hause eine ganz andere Befriedigung des Herzens kennen gelernt hat, tief empfunden. Wenn dann von einem gewißen sentimentalen und unklaren Standpuncte aus, wie nicht so selten geschieht, die Forderung geltend gemacht wird, in dem Vorsteher einen rechten Vater, in der Vorsteherin eine rechte Mutter anzuerkennen, so tritt das weibliche Gemüth gegen diese Zumuthung, der die Stimme der Natur eben so stark, wie die Zustände selbst widersprechen, leicht in eine so entschiedene Opposition, daß sich daran die bedenklichsten Folgen knüpfen. Gerade in dieser unberechtigten Zumuthung liegt der Grund jener oft auffallenden Pietätlosigkeit und Leichtfertigkeit, zu welcher auch sonst gut geartete Mädchen sich in solchen Verhältnissen oft hinreißen lassen, und welche

Digitized by Google

keineswegs immer aus dem Umstande zu erklären ist, daß es den Betreffenden am Gemüth fehle, sondern vielmehr zuweilen gerade aus dem entgegengesetzten. Niemals werden Kinder, es seien Knaben oder Mädchen, den leitenden Personen der Pensionsanstalt die Stelle der Eltern in ihrem Herzen einräumen, aber viel weniger wird es ein Mädchen thun, als ein Knabe. Wenn Jean Paul (Levana § 89) sagt, „das Höchste, was ein Mädchen in einer Pension wiederfinden könnte, wäre eine Mutter, aber doch würde der Vater mangeln," so kann dies nur etwa in dem Sinne gelten, daß es zu seiner Zeit keine Institute der Art gab, an deren Spitze ein Familienvater stand. Ganz falsch wäre es, wenn es heißen sollte, die Mutter könnte dem Mädchen in der Pension eher ersetzt werden, als der Vater. Gerade der Mangel des mütterlichen Einflusses wird daher auch von den meisten als der beklagenswertheste dargestellt. Ist es doch in der Familie gerade die Mutter, welche dem heranwachsenden Mädchen die Richtung geben, die Empfänglichkeit für alles gute und schöne in der Seele desselben wecken und, ohne ein eigentlich planmäßiges Einwirken, durch das Vorbild edler Weiblichkeit und durch den stillen aber mächtigen Rapport, in welchem sie als Weib und als Mutter zur Tochter steht, den rechten Grundton des weiblichen Lebens in dem Gemüthe des Mädchens anschlagen muß. Sehr richtig führt H. H. Friedländer in seinem trefflichen Aufsatze über Mädchenpensionen (Blätter für weibliche Bildung, unter Mitwirkung von Dr. Seinecke von H. H. Friedländer und R. Schornstein herausgegeben und leider nicht fortgesetzt 1849 S. 52) das Beispiel solcher Mütter an, die wegen jahrelanger Kränklichkeit und Hinfälligkeit nicht im Stande waren, sich der Erziehung ihrer Töchter zu widmen, und welche doch durch ihre liebliche sittliche Erscheinung, durch den Frieden, den sie mitten unter den Leiden ihres Lebens athmeten, und durch die Geduld, mit welcher sie diese trugen, den heilsamsten Einfluß auf das Gemüthsleben ihrer Töchter übten. Mit Recht spricht er aus, daß die eigenthümliche und in ihrer Art einzige Vertraulichkeit, die zwischen Mutter und Tochter besteht, durch beständiges Zusammenleben gewonnen und genährt werden müße, daß sie sich nicht auf Commando übertragen lasse und namentlich in demjenigen Alter nicht unterbrochen werden dürfe, in welchem wichtige Fragen des weiblichen Lebens ihre Lösung fordern. Schwerlich wird also in der Pensionsvorsteherin, der „Tante," wie sie eben darum so oft genannt wird, ein wirklicher Ersatz für die fehlende Mutter gefunden werden können; wie gütig, wie gewissenhaft, wie wachsam und wie taktvoll sie ihre Pflichten an den anvertrauten Zöglingen erfüllen mag, niemals wird sie denselben eine Mutter werden. Wir gehen nicht so weit, die Frage, ob sie wirklich ein Mutterherz für ihre Pensionstöchter haben könnte, ohne weiteres zu verneinen, denn, wie wir die weibliche Natur auffassen, so ist uns der mütterliche Sinn eben ein nothwendiges Moment im Wesen der Weiblichkeit überhaupt, und das Leben bietet Beispiele genug auch auf dem Gebiete der Institutserziehung von solchen Frauen, die, ohne Mütter zu sein, an echter mütterlicher Treue viele Mütter überstrahlen; aber es fehlt eben in diesen künstlichen Verhältnissen das mächtige Band der Natur und die Kinder werden darum dem Einflusse auch der gütigsten „Tante" immer eine gewisse Sprödigkeit entgegensetzen, die ihnen auch nicht verdacht werden kann. Das aber muß freilich zugegeben werden, daß, wie die betreffenden Vorsteherinnen nur zu oft beschaffen sind, von jenen Citationen zur „Tante," um dort einen strengen Sermon auszuhalten, unmöglich ein erziehlicher Einfluß erwartet werden kann, der nur im entferntesten der mütterlichen Ermahnung gleich käme. Aber wenn die Unersetzlichkeit der Mutter nicht geläugnet werden kann, so darf im Gegensatz gegen Jean Paul keineswegs etwa behauptet werden, daß das Mädchen in der Pension, wo nämlich ein Mann sie leitet, noch eher den Vater, als die Mutter wiederfinden könne. Der richtige Gegensatz ist vielmehr der, daß das Mädchen die Mutter sowohl, wie den Vater schwerer entbehren wird, als der Knabe, und zwar darum, weil die stärker und früher hervortretende, tiefer das ganze Leben des Weibes bedingende Geschlechtsqualität das Mädchen an die eigene Mutter

Digitized by Google

inniger knüpft und von dem fremden Manne, in dem es einen zweiten Vater anerkennen soll, stärker scheidet, als die Natur beides bei dem Knaben thut. Und dieser Mangel des väterlichen Einflusses in den Pensionsanstalten ist bedeutender, als gewöhnlich erkannt wird. Die flache und oberflächliche Richtung, die den Pensionairinnen so vieler Institute anhaftet, ist gewiß zum großen Theil gerade dadurch zu erklären, daß der in die Welt, in die Oeffentlichkeit, in das Leben eingreifende Einfluß des männlichen Wirkens den Mädchen so unbekannt bleibt. Wo es richtig in der Familie steht, da ist der Vater dem Mädchen das Ideal edler Männlichkeit, zu dem es mit stiller Begeisterung emporschaut, der Repräsentant der sittlichen Ideen, welche das Leben beherrschen, und der Spender geistiger Reichthümer, welche das häusliche Leben innerlich schmücken und mit dem wahren Inhalte erfüllen. Und wie dem Mädchen im Institute die wahren Eltern fehlen, so fehlen ihm auch die Geschwister, ja sogar die Spielgefährten, welche es daheim, auch wenn es der Geschwister entbehrte, doch besaß. Die Pensionsgenossinnen stehen ihm weder durch Blutsverwandtschaft und lange Lebensgewohnheit, noch durch freie individuelle Zuneigung und Wahlverwandtschaft der Seelen nahe; sie sind ihm fremd, und es hat mannigfache Veranlassung, sich vor ihnen zu hüten. Vielleicht findet es mit der Zeit eine Freundin unter ihnen, vielleicht eine so treffliche, wie es sie anderswo nicht gefunden hätte, aber dieser wohlthätigen Wirkung auf das Gemüth gehen mindestens ebenso gefährliche Wirkungen entgegengesetzter Art nebenher und wahrscheinlich voraus, die aus dem Zwange entspringen, mit Individualitäten, die der eignen fremd sind oder gar widersprechen, im täglichen Verkehre zu bleiben. Wird so das Gemüth des jungen Mädchens in der Pension von allen Seiten beengt, in seinen tiefsten Empfindungen unbefriedigt gelassen, und wird ihm die wohlthätige Wahrung seiner besten Gefühle entzogen, so trägt gerade das Zusammenleben mit so vielen, die aus verschiedenen Lebensstellungen und mit verschiedenen Ansprüchen an das Leben hier zusammenkommen, dazu bei, das Mädchen aus der schönen Unmittelbarkeit des weiblichen Wesens herauszureißen, seinen Blick in bewußter Weise auf die eigne Person zu lenken und die äußeren Lebensbeziehungen mehr als gut ist ins Auge zu fassen. Das eine wie das andre muß nothwendig die Wärme des Herzens herabstimmen, und das stille Leben des Gemüthes muß gefährdet werden, wo so viele Nöthigung vorhanden ist, seine Vorzüge andern gegenüber geltend zu machen, um sich eine erwünschte Stellung im Pensionate zu erwerben.

Wenn daher das Institut dem Mädchen keinen Ersatz für das bietet, was es mit dem elterlichen Hause verliert, so offenbaren sich schon in dieser geselligen Erziehung, die es mit vielen theilt, entschieden Nachtheile, welche dem Hause fremd sind. Für Mädchen wie für Frauen liegt immer eine Gefahr darin, mit vielen des eigenen Geschlechts zusammen zu sein. Dies zeigt sich in allen überfüllten Classen der Mädchenschulen, ja sogar schon in jeder nur aus weiblichen Personen bestehenden größeren Gesellschaft. Die größere Reizbarkeit der weiblichen Natur ist die nächste Ursache, daß sich in solchen Gemeinschaften eine Lebendigkeit des Verkehrs entwickelt, die sehr bald unerquicklich wird und sich leicht zur Ausgelassenheit steigert. Was die einzelne nie gewagt hätte, so lange sie sich in ihrem gewohnten Kreise befand, dazu gewinnt sie den Muth in der Menge, durch welche sie sich gewissermaßen gedeckt sieht. Wenn es einer guten Disciplin auch immer leicht gelingen wird, die unweiblichen Ausbrüche jener Heiterkeit zu hemmen — und es kann ihr sogar in einem Grade gelingen, der dem ganzen Leben im Pensionate einen ungemüthlichen und steifen Charakter giebt — so ist damit die innere Aufregung keineswegs überwunden, zu welcher das Mädchen durch ihre ganze Lage und Umgebung geführt wird. Der Mittheilungsdrang, der sich unablässig Luft zu machen strebt, sucht und findet seine Wege; das Geschwätz und Geklatsche, die vielen kleinen Geheimnisse werden dem Mädchen nur um so wichtiger und werthvoller, je seltener das Bedürfnis, sich mitzutheilen, befriedigt wird. Es ist gerade die Geistlosigkeit und Inhaltlosigkeit dieser kleinlichen Interessen, welche sie für

Digitized by Google

das Mädchen so gefährlich machen, denn es ist eben die weibliche Natur dieser Gefahr, sich in kleinliche Interessen zu verlieren, hauptsächlich ausgesetzt, weil sie von der Außenwelt nicht in dem Grade zur Thätigkeit aufgefordert wird, wie die männliche, vielmehr darauf angewiesen ist, sich in der Stille des eigenen Gemüthes eine Welt zu schaffen, aus welcher sie die Antriebe zur Thätigkeit, zur treuen Pflichterfüllung, zum Fleiß und zur Arbeit dereinst entnehmen soll. Nichts ist, wie C. Rudolphi hervorhebt, dem Erstarken dieses innern Lebens, nichts der Heranbildung einer ernsten Lebensansicht so hinderlich, als jener Geschmack an den kleinlichen Interessen der Umgebung, jenes Bedürfnis inhaltlosen Geschwätzes, jene Gewohnheit, sich durch unwichtige Dinge unterhalten und aufregen zu lassen. Offenbar wird durch diese nächste und erste Folge der geselligen Erziehung in den jungen Mädchen sehr leicht der Grund zu jener Zerstreutheit des Wesens, zu jener innern Leere, zu jenem oberflächlichen Geselligkeitsbedürfnisse, mit einem Worte, zu jener Aeußerlichkeit des Charakters gelegt, die wir so oft und so tief an den Frauen beklagen müssen. Aber diese Einwirkungen können leicht tiefer gehen. Mit dem Reize des Geheimnisses und der Gemeinschaft, mit dem Streben, sich andern Persönlichkeiten gegenüber geltend zu machen, und mit der natürlichen Kälte gegen die Leiter der Anstalt ist mannigfache Versuchung zur Intrigue, zur Schadenfreude und zur Impietät gegeben, von der Lüge nicht zu reden, die in solchen dem Herzen so fremden Umgebungen zuweilen mit einer wahren Virtuosität geübt wird. Die Bessere wird gewiß zuerst erschrecken, wenn sie dergleichen sieht, aber sie wird schwerlich den Heldenmuth haben, dagegen aufzutreten, und wird alle diese Dinge, die mit so heiterer Miene gethan werden, überhaupt selten in ihrer eigentlichen Unsittlichkeit erkennen.

Nimmt man die sehr nahe liegende Möglichkeit hinzu, daß in der Menge der Pensionärinnen, deren ganze Geschichte dem Vorsteher nicht immer bekannt, ja die ihm absichtlich verhehlt sein kann, sich auch verderbte unreine Herzen befinden, erwägt man, was in den geheimen Herzensergießungen der jungen Mädchen untereinander verhandelt zu werden pflegt, welche Erlebnisse in Wahrheit und Dichtung, welche Hoffnungen und Wünsche da zur Sprache kommen, und wie die Sehnsucht nach der Heimat, die Einsamkeit, die Aufregung der Gefühle, vielleicht noch besondere schmerzliche Erfahrungen im Institute selbst, zusammenwirken müssen, um die Macht jener stillen Einflüsse zu erhöhen, so wird man sich der Ueberzeugung nicht verschließen können, daß diese ganze gesellige Erziehung der weiblichen Institute in der That mit großen Gefahren verknüpft ist, welche dem Hause völlig fremd sind.

Und diese Gefahren sind ferner schwer abzuwenden, auch wenn der Wille und der Eifer dafür vorhanden ist; denn eben diese gesellige Erziehung macht die Berücksichtigung der Individualität fast zur Unmöglichkeit. Schon durch die Menge selbst wird der Blick für die Eigenthümlichkeiten der einzelnen geschwächt, noch mehr wird er getrübt durch die Wirkungen jenes Einverständnisses, welches sich bald unter den Pensionärinnen, den Leitern der Anstalt gegenüber, bildet, durch die Unwahrheit und Schlauheit, hinter welcher sich die wahre Natur der Mädchen gerade unter solchen Verhältnissen so leicht verbirgt. Und diese ganze Erziehung ist schon im Principe der Berücksichtigung der Individualität ungünstig. Institutserziehung ist eben auf Massen, auf die Gesammtheit gerichtet, nicht auf den einzelnen, der sich dem Organismus des Ganzen unterordnen muß. Was bleibt auch bei einer größern Anzahl von jungen Mädchen, die in jedem Augenblicke beobachtet werden sollen, übrig, als die Freiheit derselben durch die sorgfältigste Eintheilung der Zeit und durch die pünctlichste Controlle über deren Beachtung unschädlich zu machen? Aber indem man die Gefahren der Freiheit auf solche Weise beseitigt, beseitigt man auch den Segen derselben und opfert die Gelegenheit, die besondern Neigungen und Anlagen der einzelnen recht zu erkennen. Jede Vergleichung des Hauses mit dem Institut fällt in diesem Puncte ungünstig für das letztere aus. Dort eine natürliche Mitte zwischen nothwendiger Beschränkung und ver-

Digitized by Google

künftiger Freiheit, hier eine abstracte Regel, der vielleicht alle frühern Gewohnheiten und die ganze Eigenthümlichkeit des einzelnen widerstreben; dort eine tiefe Bekanntschaft mit dem Wesen des Kindes und die Möglichkeit, in jedem Augenblicke seiner Natur, seiner körperlichen Disposition, seinem Charakter Rechnung zu tragen, hier ein getrübtes Bild von der Individualität des Kindes und die erheblichste Schwierigkeit, eine Ausnahme von der Regel zu gestatten, deren Exemplification schon gefürchtet werden muß. Nicht zu übersehen ist dabei, daß gerade an diesen Inconvenienzen des einen für den andern sich leicht eine Gereiztheit des Urtheils, eine Erbitterung der leitenden Personen gegen das Kind und des Kindes gegen jene entzündet, welche zu völliger Verkennung und zum Mislingen der ganzen Aufgabe führen kann. Heftiger Widerstand gegen naturwidrige Beschränkungen, der nicht selten hervortritt, offenbart dann leicht die pädagogische Rathlosigkeit der Institutserziehung in eigentlich schwierigen Fällen. Namentlich wo Frauen an der Spitze stehen, wird dann das ganze Verhältnis sehr leicht ein leidenschaftliches; es gilt einen Kampf um Sein und Nichtsein. Der stärkere Wille siegt, das Kind wird gedemüthigt oder aus der Anstalt verwiesen, gleichviel ob mit Recht oder Unrecht, und trägt den Stachel der erlittenen Schmach für immer im Herzen; oder, wenn etwa besondere Rücksichten das Aufsehen zu vermeiden rathen, das Kind triumphirt und hat mit dem Siege über seine Erzieher vielleicht einen unersetzlichen Schaden an seiner Seele gelitten. Mit Recht rügt Friedländer (a. a. O. S. 55) namentlich die pädagogische Inconsequenz, die sich in solchen Fällen offenbart, das Ueberspringen aus einer Richtung in die andere, das schnelle Verlassen einer überlieferten Form und die schnelle Verirrung in das entgegengesetzte Extrem. Sehr erheblich werden diese Uebelstände gesteigert durch den oft gerügten Umstand, daß das Institut zu viel erziehe, ein Punct, den Jean Paul treffend dargestellt hat, wenn er sagt: „Wenn im Elternhause sich das Erziehen ins Erleben verbirgt und das Kind zum Vortheil seines Freiheitsgefühles und seiner leichten Empfänglichkeit alle Moral nur neben- und hinterher als Beigabe seiner Lebensfabel bekommt, so fühlt umgekehrt in der Erziehanstalt das Kind, daß das Leben da nur dem Lehrer diene, und daß es selber nur als Marmorblock vorliege (Meißel und Hammer umfahren es überall in der Luft), damit so viel von ihm weggehauen werde, als bis sich ein Erwachsener aus dem Blocke aufrichtet. Das geheime elterliche Bilden, unter welchem das Kind als selbstwachsend erschien, steht hier als nackte Absicht enthüllt ꝛc.

Nicht geringer sind die Bedenken, welche sich gegen den Instituts-Unterricht erheben. Nur wenige Anstalten dieser Art und zwar nur diejenigen, welche von der Gemeinde ausgehen, auf Stiftungen oder Staatsunterstützungen fundirt sind und dadurch einen öffentlichen Charakter erhalten, der zugleich eine sorgfältige Aufsicht involvirt, die Anstellung der geeigneten Lehrkräfte und die Festhaltung eines geordneten Lehrplanes möglich macht, können mit den Leistungen einer wohl eingerichteten höheren Mädchenschule concurriren und ihren Zöglingen eine gründliche Bildung gewähren. Ganz unmöglich ist dies den Privatanstalten. Aber jene wie diese werden immer darunter leiden müßen, daß die Bedingungen, unter denen eine rechte Lernfreudigkeit sich entwickeln kann, ihnen fehlen. Schon die ganze Stimmung, von der die Personärinnen im Institute im allgemeinen beherrscht werden, die stille Sehnsucht nach der Heimat, die sie treibt, vom ersten Augenblick an Wochen und Tage ihrer Verbannung zu berechnen und jeder überstandenen Stunde als eines Gewinnes sich zu erfreuen, ist den Zwecken des Unterrichts nichts weniger als günstig. Was die absichtliche, immer heraus empfundene Hinweisung auf die Erziehungs- und Unterrichtszwecke, welche den einzigen Inhalt eines solchen Lebens bildet, dazu thut, um die freie Geistesentwicklung zu hemmen, liegt auf der Hand. Es liegt ferner in dem ganzen Mechanismus solcher Anstalten, und je umfangreicher sie sind, desto nothwendiger, daß dem Unterrichte und der Arbeit für denselben ein unverhältnismäßiger Theil der Zeit eingeräumt wird. Die Arbeit wird zum disciplinarischen Mittel, denn der größte

Digitized by Google

Feind des Instituts ist die Freiheit. Hiermit geht wiederum ein gut Theil geistiger Frische verloren, und nicht selten wird dadurch auch die Gesundheit untergraben. Wenn in den Privatinstituten diese Verhältnisse weniger hervortreten, so leisten sie auch ihrer ganzen Natur nach durch den Unterricht weniger, denn es treten hier andere Umstände ein, welche alle Gründlichkeit des Unterrichts von vorn herein ausschließen. Schülerinnen und Lehrer gehen ab und zu, wie in einem Taubenschlage, jene werden ohne Rücksicht auf den Standpunct ihrer Entwickelung unter ungleichartige Mitschülerinnen gesteckt und müßen zusehen, wie sie sich in den Lehrgegenstand hineinfinden, diese arbeiten nach ureigenster Willkür, ohne Rücksicht auf die Mitarbeiter zu nehmen und ohne durch einen Lehrplan gebunden zu sein. Hemmt Planlosigkeit, wie C. v. Bonstetten in einem harten aber wahren Worte sagt, nicht nur die Thätigkeit, sondern führt sie auch, gleich dem Müßiggange, zu allen Lastern, so findet sich die Bestätigung dieses Wortes kaum irgendwo mehr, als in diesen Instituten. Denn es liegt auf der Hand, wie sehr diesem ganzen Unterrichte alle intellectuelle Wirkung und alle sittliche Kraft abgeht, wie er zum Scheinwesen herabsinkt, wie sich Lehrer und Schülerin daran gewöhnen müßen, auf den Segen der Arbeit zu verzichten, zu lehren und zu lernen, was nicht verstanden wird, sich mit dem opus operatum abzufinden, oder wohl gar mit scheinbaren Resultaten zu prunken und schließlich so das ganze Leben zur Lüge zu machen. Wenn nun dessen ungeachtet gerade Bildung, höhere Bildung von derartigen Anstalten versprochen und den Eltern als Lockspeise vorgehalten wird, so giebt es wohl schwerlich eine stärkere Verhöhnung alles dessen, was unter wahrer Geistes- und Gemüthsbildung verstanden werden muß. Welche Mittel in Anwendung gebracht werden müßen, um diesen Schein aufrecht zu erhalten, hat Friedländer (a. a. O. S. 60) des weiteren auseinandergesetzt.

Neben den Bedenken, welche gegen die weibliche Institutserziehung aus der Vergleichung mit dem Hause und der Schule entspringen, giebt es noch einige andere, die aus allgemeineren Gesichtspuncten hervorgehen. Sie treffen hauptsächlich die Privatinstitute. Wenn gegen diese nicht selten der Vorwurf gerechtfertigt ist, daß sie aus Motiven des Eigennutzes und ohne alle pflichtmäßige Erwägung darüber, ob ein Beruf zur erziehenden und lehrenden Thätigkeit überhaupt vorhanden sei oder nicht, gegründet werden, so bedarf es keiner weiteren Auseinandersetzung der schädlichen Folgen, die sich an diese Motive anschließen müssen.*) Zu diesen Folgen gehört namentlich die von nicht wenigen Unternehmerinnen eingeschlagene Richtung auf ein blendendes, vornehmthuendes, exclusives und gelegentlich amüsantes Leben in der Anstalt. Es giebt immer solche Eltern, denen die elegante Außenseite der weiblichen Erscheinung imponirt, und es giebt in der weiblichen Natur Anlagen genug, welche auch den Zöglingen eine solche Richtung auf den äußern Glanz des ganzen Lebens wichtig und wünschenswerth erscheinen lassen. Alles wird höheren Ansprüchen gemäß in der Anstalt eingerichtet, mit den tiefern sittlichen Forderungen des Lebens findet man sich kalt und vornehm ab und ein Werth wird nur darauf gelegt, daß die jungen Mädchen vollkommene und untadelige Damen werden. So wird systematisch der Keim für das häusliche Leben getödtet und, wie Madame Guizot in ihren Familienbriefen über Erziehung klagt, werden viele junge Mädchen durch die Pensionen in eine Welt geworfen, wo alles nur dazu dienen kann, sie mit derjenigen Welt, die einst ihre

*) Das sind die Pensionen, in welchen bei schlechter Kost und hohem Pensionsbetrag auch noch bei jeder Gelegenheit, an Geburtstagen in der Familie u. dgl. namhafte Präsente von den Schülerinnen erwartet werden, deren Wahl man ihnen durch verständliche Winke erleichtert, wo die Vorsteherin alle Jahre 4 Wochen ins Bad geht und die Zöglinge einstweilen sich selbst überläßt ꝛc. Wo die Mädchen merken, daß sie nur die Waare sind, mit welcher speculirt wird, speculirt noch dazu unter sehr christlicher Phraseologie, da bringen sie freilich keinen Segen aus dem Institute mit. D. Red.

Digitized by Google

Heimat werden soll, auf immer zu entzweien. Wie wohlthuend sticht es gegen die Verkehrtheit dieser eleganten Erziehung ab, wenn wir hören, daß in den Herrnhutischen weiblichen Pensionsanstalten die jungen Mädchen genöthigt werden, wöchentlich mehrere Stunden alte Kleider ꝛc. zu flicken! Von anderer Seite wird in der weiblichen Leitung, welche in diesen Instituten fast durchgängig gefunden wird, eine Veranlassung zu mancherlei Anklagen und oft mit gutem Rechte gesucht. Zwar findet Binet gerade darin den eigentlichen Vorzug der Pensionsanstalt, daß in derselben eine „weibliche Inspiration" von Seiten der Vorsteherin möglich sei; aber diese Inspiration wird, wie oben dargethan, der mütterlichen niemals gleichgestellt werden können. Vielmehr ist es gerade die Einseitigkeit weiblicher Einwirkung und der enge, nicht selten geradezu beschränkte Gesichtskreis der Frauen, insbesondere der unverheirathet gebliebenen, aus welchem für die Erziehung der Mädchen große Nachtheile hervorgehen können. Die übertriebenen Ansichten über das, was der äußere Anstand fordere und verbiete, das Gewicht, welches oft auf sittlich gleichgültige oder minder bedeutende Dinge gelegt wird, können das sittliche Urtheil der Jugend sehr leicht irreleiten und die schneidende Härte, in welche die weibliche Natur dann nur zu leicht umschlägt, wenn sie, von Vorurtheilen beherrscht, zum Herrschen berufen ist, kann das jugendliche Gemüth auf unheilbare Weise verletzen. Schließlich kann nicht geleugnet werden, daß das Vorhandensein dieser Privatinstitute ein Hindernis für die Entwickelung der höheren Mädchenschulen gewesen ist und noch immer ist, denn es werden diesen Schulen durch sie immer noch manche Elemente entzogen, die ihnen wünschenswerth sein müßten, und in manchen Schichten der Gesellschaft werden gerade durch diese Institute noch immer gewisse schädliche Vorurtheile genährt.

Aller dieser Bedenken ungeachtet muß nun aber gesagt werden, daß Mädcheninstitute unter Umständen sehr segensreich wirken können. Dafür sprechen so manche Anstalten, welche von hochachtbaren, wahrhaft gebildeten, im besten Sinne frommen Frauen geleitet werden. Die Frage: „Sind Mädchenpensionen unter jeder Bedingung verwerflich?" welche Doris Lütkens geb. v. Cossel in Hamburg (Blätter für weibliche Bildung von Dr. Seinecke S. 221) aufgeworfen und behandelt hat, werden wir auch wenn wir mit den Gründen nicht einverstanden sind, mit ihr allerdings nicht ohne weiteres bejahen können. Für Mädchen, die ihre Eltern oder auch nur die Mutter verloren haben, muß eine weitere Erziehung gesucht werden, und nicht immer findet sich eine Verwandte oder eine Familie, welche geneigt oder geeignet wäre, diese zu übernehmen. Auch giebt es noch manche andre Gründe, welche die Eltern selbst bestimmen können, ihre Tochter aus dem Hause zu thun. Es giebt ganze Stände und ganze Völker, in denen eine Neigung, die Kinder, vornehmlich die Töchter, außer dem Hause erziehen zu lassen, vorherrscht. In Frankreich, wo man schon den Säugling in Pension brachte, war, ehe weltliche Erziehungsanstalten errichtet wurden, für die höheren Stände lange Zeit das Kloster die hergebrachte Erziehungsstätte der Mädchen. In England gab es seit dem 16. Jahrhunderte eine Menge von Erziehungshäusern, und in größern Handels- und Seestädten haben die Pensionsanstalten von jeher ein günstiges Terrain gefunden. Gutes und Schlechtes läuft da in den Motiven durcheinander: weltliche Geschäftigkeit und Vergnügungslust, welcher die Mühe der erziehenden Thätigkeit lästig ist, auch wohl das Bewußtsein, daß das eigene häusliche Leben, wie es einmal beschaffen ist, den heranwachsenden Mädchen Gefahren darbiete, und eine dunkle Vorstellung davon, daß das weibliche Gemüth in der Stille sich entfalten müße, was ja schon die alten Germanen bewogen zu haben scheint, vornehme Jungfrauen in der Nähe nationaler Heiligthümer und unter den Augen derer, welche dieselben hüteten, aufwachsen zu lassen. Und wie viele thörichte, schwache, eitle und weltlich gerichtete Mütter giebt es nicht, wie viele Häuser, in denen die Tochter von Jugend auf die verderblichsten Eindrücke empfängt, so daß die mangelhafteste Institutserziehung dagegen noch eine Wohlthat erscheint! Wie oft auch ereignet sich der Fall, daß die beste Mutter,

Digitized by Google

ja sogar die verständigste, an der Aufgabe, den leichtfertigen oder störrischen Sinn der Tochter zu brechen, verzweifelt! Wenn Friedländer (a. a. O.) für diesen Fall ausruft: „O, gute Mutter, erstirbt dir das Wort auf der Lippe vor Schmerz über dein Kind, schließe es in die Arme, benetze sein Haupt mit Thränen, bete über demselben, und du wirst die Eisrinde von dem Herzen deines Kindes lösen, du wirst wirken, wo Gouvernantinnen und Vorsteherinnen mit ihrem süßlichen Sermon oder ihrer keifenden Rede die Seele kalt lassen ꝛc.," so ist dagegen zu sagen, daß der Erfolg keineswegs immer so sicher ist, und daß auch eine rechtschaffene Vorsteherin über dem verirrten Kinde beten kann und wird. Es giebt Fälle, in denen geradezu eine Entfernung aus dem Hause, die Zucht eines strengen Institutes, die Einwirkung fremder Personen und Verhältnisse, der ganze Mechanismus des Institutslebens mit seiner unerbittlichen Consequenz das beste, ja das einzige Mittel ist, ein verirrtes Gemüth zur Selbsterkenntnis zu bringen. Freilich müßte ein solches Institut entweder durch die geringere Zahl der Pensionairinnen fähig sein, auf die Individualität eines solchen Kindes einzugehen, oder es müßte, wie etwa die sogenannten Besserungs- und Strafanstalten für die Kinder der unteren Stände, überhaupt schon durch seine ganze Einrichtung eine solche negative Tendenz haben. Das erste sind die Institute gewöhnlich nicht, ja die Rücksicht auf die Individualität ist einer ihrer schwächsten Puncte, das andere werden sie schwerlich von sich gelten lassen wollen, obwohl ein bedeutendes Contingent ihrer Pensionairinnen allerdings aus solchen besteht, an denen frühere Fehler der Erziehung gut gemacht werden sollen, oder deren Erziehung im Hause nicht gelang. Tritt also ein solcher Fall ein, so wird es lediglich vom Zufalle abhängen, ob die Eltern eine Anstalt, wie die gewünschte, wirklich finden.*) Und hier tritt der wichtigste Mangel unsers ganzen weiblichen Institutswesens hervor. Denn wenn von ganzem Herzen zugegeben werden kann, daß es treffliche Anstalten dieser Art, pflichttreue, wahrhaft gebildete und von dem Geiste echter Religiosität tief durchdrungene Vorsteherinnen solcher Institute giebt, so muß noch immer eingewendet werden, daß alle Garantien für die Tüchtigkeit dieser Institute nur an der Person haften. In dieser Zufälligkeit offenbart sich, daß die weibliche Institutserziehung in den Organismus unsers gesammten Erziehungswesens in der rechten Weise noch nicht eingeordnet ist. Ja man kann sagen, daß wir auch in der Theorie noch die nöthige Klarheit über diesen Punct suchen und daß eben darum in der Praxis so viele Unsicherheit und so viel innerer Widerspruch herrscht. Wenn man, wie K. V. Stoy (Encyllopädie der Pädagogik S. 283 f.) es thut, die Forderungen an das weibliche Erziehungsinstitut dahin resumirt, daß eine möglichst kleine Anzahl von Zöglingen in demselben aufgenommen werde, so ist das zu unbestimmt. Was heißt „möglichst klein?" Ein Institut kann viele Zöglinge aufnehmen, wenn es richtig organisirt ist. Die Frage nach dem Verhältnisse der weiblichen Natur zu dieser Erziehungsform greift tiefer. Sieht man auf den historischen Anfang unserer modernen weiblichen Erziehungsinstitute, so erkennt man leicht, wie dieselbe wesentlich auf einer Corruption des häuslichen Lebens beruht. Wenn man nun in neuerer Zeit lebhaft von der Nothwendigkeit durchdrungen ist, daß die Erzie-

*) Von einem solchen Falle hat Refer. einmal den ersprießlichsten Erfolg gesehen. Ein sonst liebenswürdiges, aber überaus leichtfertiges Mädchen von etwa 13 Jahren hatte durch immer wiederholte Rückfälle in ihren Fehler alle Mittel, welche das Haus und die Schule anzuwenden vermochten, erschöpft. Der Vater lebte nicht mehr. Die Mutter, eine wackere Frau, war in Verzweiflung und ihre heißen Thränen hatten das Kind zwar immer sehr gerührt, aber nicht gebessert. Sie entschloß sich zu dem Schritte, der ihr schwer genug wurde, das Mädchen in eine wirkliche Besserungsanstalt zu geben. Die Wirkung war vollständig. Nach einem halben Jahre kehrte das Mädchen mit tiefem Ernste und tiefem Danke in das mütterliche Haus zurück. Ihr Leichtsinn, von dem bereits alles zu fürchten gewesen war, war für immer abgethan. Sie ist heute die brave, herzlichfromme und liebenswürdige Gattin eines geachteten Kaufmanns in L., und erzieht ihre Kinder auf die verständigste Weise.

Digitized by Google

hung des Mädchens innerhalb der Familie geschehen müße, so ergiebt sich, daß das weibliche Geschlecht zu den beiden Factoren, in welche alle Volkserziehung zerfällt, der Privaterziehung, die auf Entwickelung der Individualität abzielt, und der öffentlichen, in welcher das Interesse für die Gemeinschaft überwiegt, nicht dieselbe Stellung hat, wie das männliche. Für den Knaben ist es, seiner Bestimmung gemäß, nothwendig, daß ihm nicht nur der Einfluß der häuslichen, sondern auch die Zucht der öffentlichen Erziehung zu Theil werde. Den Satz, welchen Schleiermacher (Erziehungslehre S. 711) aufstellt, daß unter gewißen Bedingungen die Privaterziehung überflüßig und die gesammte Erziehung eine öffentliche werden könnte, kann man in Beziehung auf das männliche Geschlecht zugeben; in Betreff des weiblichen aber nicht, denn dieses kann seiner Bestimmung gemäß nur innerhalb der Familie recht gebildet werden.

Für alle Bildungsstätten der weiblichen Jugend bleibt daher die wesentliche Forderung, daß sie den familienhaften Charakter bewahren. Darauf zu achten, liegt im tiefsten Interesse des Staats, da das Gedeihen des Gemeinwesens die sittliche Gestalt des Familienlebens zur nothwendigsten Voraussetzung hat. Wo also die häusliche Erziehung aus irgend einem Grunde für ein Mädchen ersetzt werden muß, da bleibt es das Natürlichste und das Richtigste, daß eine andere Familie, welche das öffentliche Vertrauen besitzt und die sittlichen, religiösen und sonstigen Garantien wahrer Bildung darbietet, aufgesucht und dieser die Erziehung des Mädchens anvertraut werde. Für eine solche Familie wäre allerdings wiederum die höchste Pflicht, nur so viele Pensionairinnen aufzunehmen, daß das wirkliche Familienleben fortbestehen könnte. Erkennbar bleibt dies Verhältnis immer, namentlich dadurch, daß für den Zweck der Erziehung keine helfenden Personen in das Haus aufgenommen werden. Käme eine solche Pension auch theurer, so würde sie dafür auch segensreicher sein. Es ist schwer, hier die Grenze zu ziehen, noch schwerer, auszusprechen, auf welche Weise der Staat diese Verhältnisse zum Gegenstande der Gesetzgebung machen könne. Gewiß aber ist, daß in der gänzlichen Gesetzlosigkeit, welche auf diesem Gebiete herrscht, eine Lücke staatlicher Ordnung und sittlich-pädagogischer Anschauung sich kundgiebt, welche beweist, daß die ethische Bedeutung des Familienlebens noch nicht so allgemein erkannt ist, als zu wünschen wäre. Der Einfluß des Staates und der Kirche, denn auch sie hätte mitzusprechen, müßte eben darauf gehen, zu verhindern, daß einem Mädchen die für sein ganzes Leben unentbehrliche Wirkung des Familienlebens verloren gehe. Aber die Fürsorge des Gemeinwesens muß auch noch einen weitern Schritt thun. Abgesehen davon, daß es doch gelegentlich an der nöthigen Zahl der gesuchten Normal-Familien fehlen dürfte, ist auch Vorsorge zu treffen für alle jene außerordentlichen Fälle, in denen augenblickliche Hülfe nöthig ist, besondere Schwierigkeiten der Erziehung überwunden, oder große Fehler derselben beseitigt werden sollen. Diesen Bedürfnissen kann nur durch öffentliche, vom Staate fundirte, oder doch organisirte und beaufsichtigte Erziehungsanstalten genügt werden. Das Wesentlichste in der Organisation solcher weiblichen Erziehungsanstalten ist aber, daß innerhalb des großen Ganzen wiederum eine Gliederung bestehe, welche ein eigentliches Familienleben, angelehnt an eine Reihe von natürlichen Familien der Erziehenden, annähernd möglich macht. Nur so ist die Haus- und Lebensordnung des Institutes zu finden, auf deren Erfindung Stoy hinweist, bei welcher die zahllosen Veranlassungen zu häuslichen Diensten und Sorgen auch innerhalb des Institutes sich einstellen können. Nicht künstliche Familien, wie in Knabeninstituten, bestehend aus einem Aufseher und einer gewißen Zahl von Zöglingen, sondern nur natürliche Familien, in welche die Mädchen eingereiht werden, können dies Problem lösen. Wo diese Bedingung fehlt, wo eine Menge von Mädchen, wie in einer Kaserne, eingeschlossen ist, da ist, welche pünctliche Ordnung in dieser Kaserne auch herrsche, der Zweck weiblicher Bildung nicht erreichbar, und die Eigenthümlichkeit des Weibes noch verkannt. Solche Anstalten kann eben nur das Gemeinwesen gründen, welches keinen Erwerb treiben will, denn sie fordern nicht nur bedeutende Mittel für die gesammte Anlage und Unterhaltung,

Digitized by Google

sondern auch gebildete und erfahrene Erzieher und Erzieherinnen, die diesen Anstalten ihr Leben widmen. Daß für den religiösen Geist dieser Anstalten gesorgt werde, daß sie, wie Raumer sagt, „vom Christenthum durchdrungen und geheiligt sein müßen, ohne die Religion als Aushängeschild zu misbrauchen," halten wir für selbstverständlich. Für das weibliche Privatinstitut giebt es also keine rechte Stelle. Dasselbe ist behaftet mit dem innern Widerspruch, daß es Privaterziehung sein will, und doch die Zwecke derselben nicht realisiren kann, weil es eben als Institut eine Richtung auf öffentliche und allgemeine Erziehung hat, und doch nicht im Stande ist, diesem Institutsleben den wirklichen Charakter des Familienlebens zu geben, wie große und öffentliche Anstalten es vermögen. In der That sehen wir ja auch, daß gegenwärtig, wenn es sich um die aushäufige Erziehung eines Mädchens handelt, entweder, und am liebsten, eine zuverläßige Familie gesucht wird, in die es mit vollem Kindesrecht aufgenommen werden könnte, oder nach einer jener Erziehungsanstalten gefragt wird, die durch ihren öffentlichen Charakter für eine verständige Organisation Gewähr leisten. Dem Privatinstitute bleibt also auch erfahrungsmäßig nur noch übrig, sich auf die freilich nicht eben geringe Anzahl derjenigen zu stützen, die unklar über den Stand der Sache oder einer äußerlichen Ansicht vom Leben, von dem Wesen der Bildung und der Würde des Weibes zugewendet sind.

Damit ist aber die Stellung dieser Institute deutlich genug bezeichnet.

Flashar.

Mädchenschule, höhere. Höhere Mädchenschulen oder, wie sie gewöhnlich genannt werden, höhere Töchterschulen, ein Name, den schon Jahn (das Wort ist seit 1774 von Zürich aus in Umlauf gekommen; s. deutsches Volksthum von F. L. Jahn S. 197) angegriffen hat, der sich indessen doch einzubürgern scheint, sind Unterrichtsanstalten für die weibliche Jugend der gebildeten Stände. Sie gehören durchaus der neuern Zeit an, sind zuerst in Deutschland aufgetreten, hier auch am meisten verbreitet und verdanken ihre Entstehung einerseits der ernsteren, durch die Reformation hervorgerufenen, Fürsorge für das Schulwesen, andrerseits den seit der Mitte des 18. Jahrhunderts eingetretenen Veränderungen der socialen Verhältnisse. Nicht darin besteht die Bedeutung der höheren Mädchenschulen, daß dieselben dem weiblichen Geschlechte den Zugang zu höherer Geistesbildung überhaupt erst eröffnet haben, denn das Alterthum und das Mittelalter zählt der künstlerisch und wissenschaftlich gebildeten Frauen sehr viele, sondern darin, daß sie dem eigenthümlichen Wesen weiblicher Bildung im Unterschiede von der Bildung des Mannes Rechnung tragen wollen, daß sie die Fürsorge für einen höheren Unterricht der weiblichen Jugend als ein allgemeines, die Gemeinde, den Staat und die Kirche interessirendes, Bedürfnis aufgedeckt und endlich darin, daß sie den Zugang zu höherer Bildung von jenen Zufälligkeiten ausgezeichneter Anlage und bevorzugter Lebensstellung, an welche wir denselben im Alterthum sowie im Mittelalter geknüpft sehen, befreit und weiteren Kreisen eröffnet haben. Denn wenn sich bei allen Culturvölkern neben dem geringen Antheil, der dem weiblichen Geschlechte an dem Volksunterrichte gegönnt war, die Erscheinung geltend macht, daß einzelne Frauen sich über das Niveau der weiblichen Bildung ihrer Zeit erhoben und mit den hervorragendsten Vertretern der Kunst und Wissenschaft in Gemeinschaft, zuweilen sogar in einen Wettstreit eingetreten sind, der nicht immer zu ihrem Nachtheile ausfiel, so wird diese Erscheinung doch immer dadurch charakterisirt und herabgesetzt, daß ihr die ebengenannten culturhistorischen Momente, welche der höheren Mädchenschule unserer Zeit zu vindiciren sind, fehlen. Die gebildeten Frauen früherer Zeiten ringen mit den Männern um den gleichen Preis männlicher Bildung. Sie treten als Dichterinnen, als Philosophinnen oder als gelehrte Frauen auf; der eigenthümliche Lebensinhalt der weiblichen Seele kommt entweder gar nicht oder doch nur darin zur Erscheinung, daß sie neben der Gelehrsamkeit und der Kunst auch ihren natürlichen Pflichten als Gattinnen und Mütter Beachtung schenken. Die edelste Auffassung

Digitized by Google

weiblichen Lebens im classischen Alterthum, der wir in der Schule des Pythagoras begegnen, bringt es nicht zu einem Begriffe eigentlich weiblicher Bildung. Wie viel Gutes die Pythagoreerin Theano in ihren Briefen z. B. über Verweichlichung der Kinder (an Eubule) und über verständige Behandlung der Sclavinnen und Mägde (an Kallisto) sagt, wie wohlthuend die Schrift derselben „über die Frömmigkeit", so wie diejenige der Pythagoreerin Phintys „über die Selbstbeherrschung" und die der Pesiktione „über die Harmonie des Weibes" und „über die Weisheit," namentlich gegenüber manchen weiblichen Schriftstellerinnen unserer Zeit uns anmuthen, ja wie nahe die letztere in dem letztgenannten Buche dem Wesen der intellectuellen Bildung des Weibes zu kommen scheint, wenn sie die Weisheit darein setzt, „daß man die Principien von allem erkenne (s. Mädchenbildung S. 499), so enthalten doch alle diese Schriften bei näherer Betrachtung nichts anderes, als eben die Philosophie des Pythagoras überhaupt. Die sittlichreligiösen Maximen, die hier empfohlen werden, sind dieselben, von denen Pythagoras das Leben seiner Jünger überhaupt getragen wissen will. Frömmigkeit der Grund, Musik und Gymnastik die Mittel, Selbstbeherrschung und dadurch innere Harmonie des Verstandes und Willens das Resultat der Bildung. Es kommt da schließlich auf das Urtheil Platos hinaus, daß die Anlagen der Weiber denen der Männer ihrer Natur und Art nach wesentlich gleich und nur durch die weibliche Schwäche von denselben unterschieden seien. Darin spiegelt sich die antike Ansicht vom Weibe, welche durch den Vorwurf der Schwäche alles zurücknimmt, was sie gelegentlich der Weiblichkeit zugiebt; eine besondere und eigenthümliche Sphäre weiblicher Natur und Bildung wird ebensowenig, als die Gleichberechtigung beider Geschlechter in Betreff der höchsten Lebensgüter mit Entschiedenheit ausgesprochen und anerkannt. Im Mittelalter war die Richtung des germanischen Geistes der intellectuellen Bildung der Frauen viel günstiger als im Alterthum. Das uralte germanische Vorurtheil, daß geistige Bildung der männlichen Kraft entgegenwirke, wie es sich einst in dem Auftreten der ostgothischen Großen gegen Amalasuntha's Erziehungsplan offenbarte, sprach sich auch in späterer Zeit noch in dem Mangel eigentlicher Schulbildung der Männer aus, wie z. B. bei Wolfram von Eschenbach und vielen Minnesängern, die sich ein „Singerlein" halten mußten, um ihre Dichtungen an diejenigen zu bringen, denen sie gewidmet waren. Jemehr man dagegen das weibliche Wesen schon in der Urzeit den Geheimnissen der Wissenschaft und der Religion nahestehend dachte, und jemehr die Bildung des Mittelalters an die Kirche sich anlehnte, desto natürlicher mußte es erscheinen, wenn die Frauen die Sprache der Kirche erlernten und ihre Muße durch gelehrte Studien ausfüllten. So beginnt schon mit den Töchtern und Schwestern Karls des Großen, wie wir aus dem Briefwechsel Alcuins mit ihnen ersehen, die lange Reihe der Frauen, denen Verkehr mit Gelehrten und wissenschaftliche, namentlich sprachliche Studien zum Lebensbedürfnisse geworden waren. Zwar tritt diese Richtung zunächst in engste Verbindung mit dem in den Vordergrund gestellten Streben nach Heiligkeit des Lebens und es sind eben die heiligen Schriften, sowie die Erklärungen derselben, auf welche jene Beschäftigungen zuerst gerichtet waren; aber die Sprache als solche, die grammatische Kenntnis und Erlernung derselben erscheint doch auch bei Karl dem Großen schon als hauptsächlichster Unterrichtsgegenstand, der mit den Töchtern getrieben, während des ganzen Mittelalters als wesentlicher Theil des höheren weiblichen Unterrichtes angesehen wird und neben dem religiösen und dem Unterrichte im Spinnen, Weben ꝛc. den eigentlichen Inhalt der weiblichen Bildung ausmachte. Den günstigsten Boden für diese gelehrte Richtung boten die Frauenklöster dar und in ihnen wurden, wie aus der Correspondenz des Bonifacius hervorgeht, von den Nonnen nicht nur biblische Bücher abgeschrieben, sondern auch weltliche Wissenschaften gelegentlich gelehrt. Mit der Zeit traten die gelehrten Studien immer mehr in den Vordergrund; nicht nur die Töchter der Fürsten und Edeln, sondern auch die der reicheren Bürger eignen sich diese Art der Bildung an, und als in

Digitized by Google

Italien die Liebe zu den Wissenschaften erwachte, begeisterten sich für dieselben nicht wenige Frauen, fügten dem Studium der lateinischen das der griechischen Sprache hinzu und machten in beiden Berse. Gegen das Ende des Mittelalters wird wissenschaftlicher und vorzugsweise sprachlicher Unterricht für die höhere Bildung der Mädchen überall für nöthig erachtet, Lud. Vives und Erasmus betrachten die geistige Zucht derselben für das heilsamste Gegenmittel gegen die Sittenlosigkeit und den gefährlichen Einfluß weltlicher Lectüre. Ganz respectabel ist die Zahl der geistlichen und weltlichen Schriften, welche der Erstere in seinem Buche de institutione christianae foeminae (liber I. c. V.) zur Lectüre der Frauen empfiehlt: „porro quinam libri sint legendi, de quibusdam nemini non constat, velut de Evangeliis Domini, de Apostolicis tum actis, tum epistolis, de historicis et moralibus veteris instrumenti, de Cypriano, Hieronymo, Augustino, Ambrosio, Chrysostomo, Hilario, Gregorio, Boëthio, Fulgentio, Tertulliano, Platone, Cicerone, Seneca et similibus.“ Zu diesen kommen dann in seinem kurzen Schriftchen „de puellarum institutione“ noch „Erasmi institutio principis, Enchiridion, Paraphrases et alia ejus permulta pietati utilia, Thomae Mori Utopia.“ „Historiam“ fährt er fort, „poterit leviter cognoscere ex Justino et L. Floro et Valerio Maximo. Das Lesen der h. Schrift wird bereits in die Zeit der Morgen- und Abendandacht verwiesen: inter haec omnia et cum surgit e lecto, et cum it cubitum, aliquid quotidie ex novo testamento legat. Dazu kommen dann die „poetae christiani, quos jucundum fructuosumque erit legere, velut Prudentius, Sydonius, Paulinus, Arator, Prosper, Juvencus etc.“ Bei diesen Studien sollen die Mädchen Collectaneenhefte halten, in welchen fortdauernd seltene Worte, elegante Redewendungen, inhaltvolle Sentenzen, lehrreiche Thatsachen eingetragen werden müßen. Natürlich kommt den armen Jungfrauen bei alledem das Lexicon nicht aus der Hand (s. das letzte Capitel der institutio puellarum). Der Grundgedanke dieser ganzen Art weiblicher Bildung, über welchen man seit dem Alterthume nicht hinausgekommen war, und der einfach darin bestand, daß die Frauen soweit wie eben möglich in die Gelehrsamkeit der Männer eingeführt werden müßten, tritt sehr deutlich hervor, wenn man die obengenannte Anweisung des L. Vives de institutione puellarum mit der von ihm in demselben Jahre 1523 verfaßten Schrift de adolescentum institutione vergleicht. In beiden wird dieselbe Strenge der grammatischen Methode gefordert und für die Mädchen nur vom Griechischen abgesehen. Vives selbst spricht jenen Grundgedanken des bloß quantitativen Unterschiedes zwischen männlicher und weiblicher Bildung (de instit. foeminae christ. lib. I. c. IV.) mit den einfachen Worten aus: Et in discendo quidem nullum, ut viro, sic neque feminae finem statuo, nisi quod virum plurium ac variarum cognitione rerum instructum esse par est etc.

Der Abstand dieses Standpunctes, dem das innere Leben des Weibes noch so verborgen war, von der Tendenz unserer heutigen höheren Mädchenschule, welche darauf ausgeht, der weiblichen Denkweise und dem weiblichen Berufe überall Rechnung zu tragen, liegt auf der Hand, und doch ist dieser Mangel des frühern Mädchenunterrichtes noch immer gering anzuschlagen im Vergleiche mit andern Mängeln. Immerhin waren es doch überaus bildende Elemente, die dem Geiste der so unterrichteten Mädchen dargeboten wurden, und die nüchterne Zucht der grammatischen Methode mochte, wie sie sich an den Jünglingen durch Beförderung logischer Schärfe und geistiger Geweckheit heilsam erwiesen hatte, auch der weiblichen Geistes- und Gemüthsentwickelung, die ja so leicht eine verschwimmende wird, eine gewiße Haltung gewähren. Was aber diese ganze Richtung auf gelehrte Bildung der Frauen im Alterthume sowie im Mittelalter zu einer sehr niederschlagenden Erscheinung macht, das ist die geringe Anzahl derer, denen sie zu gute kam, der durchaus private und zufällige Charakter derselben und der vollständige Mangel eines öffentlichen Interesses dafür, daß auch das weibliche Geschlecht des allgemeinen Culturfortschrittes theilhaftig gemacht

Digitized by Google

werde. Königliche Töchter sind es, für welche Vives und vor ihm schon Vincenz von Beauvais solche Rathschläge gegeben hatte. Daß aber auf dem Throne, daß in den Schlössern der Großen und in den mit fürstlichem Aufwande geschmückten Häusern reicher Patricier auch dem Unterrichte der Töchter die nöthige Sorgfalt gewidmet wurde, war natürlich, denn es versteht sich zu allen Zeiten von selbst. Steigen wir nur eine Stufe tiefer, etwa in die Familie des mittleren und niederen Adels, oder gar in die Sphäre des eigentlichen Bürgerstandes, so hört da jede Fürsorge für die höhere Bildung des Weibes auf und wir finden im Mittelalter außer dem, was die Klöster boten, keine einzige Veranstaltung allgemeinerer Art, die jenem Zwecke gewidmet gewesen wäre. Die vielen gelehrten Frauen, welche das Mittelalter und das Alterthum uns nennt, werden eben darum genannt, weil sie die Ausnahmen bilden, weil sie über den Bildungsstandpunct der Frauen überhaupt sich erheben und darum Aufsehen machen. Die Rückseite dieser Erscheinung bietet daher ein deste unerfreulicheres Bild, eine vollständige Vernachläßigung der weiblichen Bildung in allen mittleren Schichten des Volkes. Ueberall kommt es hier, ganz wie im Alterthum, lediglich auf den Zufall an, ob einem Mädchen durch günstige Verhältnisse ein Antheil an höherer wissenschaftlicher Bildung zufällt oder nicht. Gelegentlich mochte ein begabter Hausgeistlicher auf der Burg, oder in Städten ein dem Vaterhause befreundeter Gelehrter sich eines solchen Mädchens annehmen; denn aller Unterricht der Art war eben Privatunterricht, und denselben übernahmen für hochstehende Frauen nicht selten die berühmtesten Gelehrten ihrer Zeit. Fehlte eine solche Gelegenheit, so geschah eben nichts und dies war die Regel. Selbst die Kirche als solche hat nicht eigentlich etwas nennenswerthes für die intellectuelle Förderung des weiblichen Geschlechts gethan, und Vives macht in der Vorrede seines Buches de institutione foeminae christianae an die Königin Katharina von Arragonien den Kirchenvätern Tertullian, Cyprian, Hieronymus, Ambrosius, Augustin und Fulgentius überhaupt den Vorwurf, daß sie, die so oft von den Weibern, namentlich von den Jungfrauen und Wittwen gehandelt hätten und des Lobes der Keuschheit nicht müde würden, doch den pädagogischen Gesichtspunct übersehen und zwar zu einem ehrbaren Leben ermahnt aber nicht gezeigt hätten, wie man dazu gelange. Sehen wir ab von dem bei aller Entstellung der göttlichen Wahrheit doch unendlich tiefen Einfluß der christlichen Lehre, von der festen sittlichen Schranke, in welche das Haus die Töchter und Frauen dieser Zeit geschlossen hielt, und von den idealen Momenten, welche diesen die Theilnahme an der nationalen Literatur darbot, und behalten wir die eigentliche intellectuelle Bildung des Weibes im Auge, so müßen wir sagen, daß für diese im großen und ganzen im Mittelalter ebensowenig geschah als im Alterthum. Freilich gab es auch für Mädchen schon frühe in den Städten Schulen, und obwohl Karl der Große die Erziehung der Mädchen von Männern, nicht von Frauen geleitet wissen wollte, so werden doch schon vom Anfange des 13. Jahrhunderts an „Schulmeisterinnen," „Lerfrauwen" und „Ammen" erwähnt, welche letzteren bei Knaben und Mädchen als Erzieherinnen wirken. Gegen das 15. Jahrhundert tauchen sie an sehr vielen Orten, in Berlin, Nürnberg, Straßburg, Lübeck ꝛc. auf, und kommen unter dem Namen „Lehrhalterinnen" und „Lehrmütter" als Personen vor, die theils für Mädchen allein, theils für Kinder beiderlei Geschlechts kleine Schulen etabliren. Aber die Benutzung dieser Schulen, deren Gattung sich als sogenannte Klippschulen noch bis in die neueste Zeit erhalten hat, war vollständig in das Belieben der Familien gestellt, und sie boten so wenig dar, daß ihr bildender Einfluß sehr gering ins Gewicht fällt, und noch keineswegs einen Vorzug der mittelalterlichen Mädchenerziehung vor der des Alterthums begründet, welches in Athen und in Rom schon frühzeitig Mädchenschulen, in Athen sogar besondere Mädchenlehrerinnen (φάλτριαι) und in Rom doch auch wackere Erzieherinnen, wie die Hispulla, aufweist, an welche der jüngere Plinius so dankbare Briefe über das, was sie an seiner Gattin gethan, geschrieben hat.

Wie die Reformation erst den Gedanken der Volkspädagogik erzeugt hat, so wur-

Digitized by Google

zelt in ihr auch die Fürsorge für den Mädchenunterricht in seiner Besonderheit. In der Schrift Luthers „An die Rathsherrn aller Städte Deutschlands, daß sie christliche Schulen aufrichten und halten sollen" v. J. 1524 wird bereits neben den Knaben der Mädchen gedacht. „Die Welt bedarf feiner geschickter Männer und Frauen," heißt es dort, „daß die Männer wohl regieren könnten Land und Leute, die Frauen wohl ziehen und halten könnten Haus, Kinder und Gesinde". Da war sofort in aller Einfalt Wesen und Princip der Mädchenbildung ausgesprochen. Alle Kirchen- und Schulordnungen der nächstfolgenden Jahre heben die Nothwendigkeit der Mädchenschule hervor. Mehr hypothetisch redet davon Johann Brenz in der Halleschen Kirchenordnung: „Es wäre auch sehr gut, daß man für die jungen Töchter eine geschickte Frau bestellte, welche am Tage zwei Stunden" (Luther hatte täglich nur eine Stunde vorgeschlagen) „die Mädchen im Lesen und Schreiben unterrichtete, wie denn der Apostel Paulus Tit. I. dazu ermahne." „Denn," fügt er hinzu, „die Schrift gehört ja nicht den Männern allein, sie gehört auch den Weibern, die mit jenen zugleich des Himmels und des ewigen Lebens warten." Noch umständlicher geht die Reformatio ecclesiarum Hassiae von demselben Jahre auf die Sache ein, sie fordert die Einrichtung von Mädchenschulen nicht nur in den Städten, sondern „si fieri potest," auch in den Dörfern. Der Unterricht soll sich auf die Glaubenslehre, auf Lesen und Spinnen erstrecken. Die Schulzeit wird ausgedehnter gedacht, denn es wird vorgeschrieben, daß sowohl des Morgens, wenn sie zur Schule kommen, als des Abends, wenn sie nach Hause gehen, ein Psalm gemeinschaftlich und ein Capitel der Bibel von einer einzelnen gelesen werde. Doch war es vornehmlich die durch ihren Einfluß auf die Schulgesetzgebung des 16. Jahrhunderts so wichtige Braunschweig'sche Kirchen- (und Schul-) Ordnung vom J. 1528, sowie die spätere von 1543, von der in Deutschland die bedeutendste Wirkung auf die Gestaltung der Mädchenschulen ausgieng, und Johann Bugenhagen, der Verfasser beider, ist daher als der eigentliche Begründer der deutschen Mädchenschule anzusehen. Schon in dem Entwurfe von 1528 hebt er in dem Abschnitte „Von den Junckfrawenschulen" mehrere wesentliche Rücksichten dieser Anstalten hervor. Es sollen in der Stadt an angemessenen Orten vier solche Schulen angelegt werden, damit die Mädchen nicht weit von Hause zu gehen haben. Die Schulmeisterinnen sollen von dem Rathe angenommen und als geistliche Dienerinnen der ganzen Stadt angesehen werden. Sie sollen „im Evangelio verständig" und von gutem Rufe sein. Die Subsistenzfrage wird ausführlich und in frommer und biederer Weise verhandelt. Als Unterrichtsgegenstände erscheinen hier auch nur das Lesen und die Begründung der christlichen Erkenntnis, aber für diese wird schon biblische Geschichte, Katechismus und Gesangbuch in Anspruch genommen. Die Zeit des ganzen Cursus wird auf ein bis zwei Jahre, die tägliche Schulzeit auf eine, höchstens zwei Stunden festgesetzt, die andere Zeit sollen die Mädchen überlesen, den Eltern dienen und lernen Haushalten ꝛc. In der Schulordnung vom J. 1543 wird nichts wesentliches hinzugefügt. Sie fordert in allen Städten und Flecken die Errichtung solcher Schulen, fügt zum Lesen das Schreiben hinzu, was aber im Nothfalle auch wegfallen könne, und ordnet genauer die Behandlung des Katechismus und den Gebrauch der Bibel. Wer seine Töchter mehr lernen lassen wolle, der möge sie auch geschriebene Briefe lesen lehren lassen. Die Schulzeit ist bereits sehr erweitert. Vormittag zwei und Nachmittag zwei Stunden. Doch wird vorgesehen, daß man den Mädchen nicht zu viel auferlege, Maß sei zu allen Dingen, gut. Am ausführlichsten geht auf die innere Einrichtung dieser Anstalten die zwischen die beiden Braunschweiger Kirchenordnungen fallende Wittenberger vom J. 1533 ein. Sie berichtet im Eingange des über die Mädchenschule sprechenden Abschnittes, daß bereits eine Jungfrauenschule erhalt und so fundirt sei, daß alle Zeit ein Schulmeister für die Mädchen vorhanden sein werde. Die Unterrichtszeit wird bestimmt von „Morgens so man zur Predigt leutet, so lang bis man zu Tisch bläset, ungeferlich," Nachmittag von 12 Uhr bis gegen 3 Uhr.

Digitized by Google

Mittwoch und Sonnabend Nachmittag ist frei. Die Eintheilung der Lehrstunden ist sehr einfach: Vormittag Lesen (Abhören der Geförderten und Uebung mit den Anfängern), Nachmittag Schreiben und Singen. Mittwoch und Sonnabend Vormittag Katechismus, Psalmen, Sprüche lernen. Auch die Anfangsgründe der Gesangslehre und „mit der Zeit" die des Rechnens werden gefordert. In den späteren Visitations-, Kirchen- und Schulordnungen bis ans Ende des Jahrhunderts bleibt überall der von Luther und Bugenhagen aufgestellte Typus der Mädchenschule erkennbar, und es stellt sich in dieser ganzen Zeit nirgends ein Fortschritt, vielmehr sehr bald ein Rückschritt von dem, was die Reformationszeit geschaffen hatte, heraus.

Die Bedeutung dieser Einrichtungen für die weibliche Bildung lag zunächst darin, daß eine besondere Veranstaltung für den Unterricht der Mädchen, im Unterschiede von dem der Knaben, als nothwendig erkannt wurde, daß man auch das weibliche Geschlecht an dem eigentlichen Gewinne der Zeit, der reinen Lehre des Evangeliums, theilnehmen lassen und sie zum selbständigen Gebrauche der h. Schrift befähigen wollte, endlich darin, daß man die Fürsorge für diesen Mädchenunterricht als eine Angelegenheit betrachtete, welche im Interesse der Gemeinde, der kirchlichen, wie der bürgerlichen liege. Man könnte bei den geringen Forderungen, welche diese Schulordnungen an die Mädchenbildung machten, zu dem Zweifel geneigt sein, ob in diesen Anstalten wirklich die Anfänge der höheren Mädchenschulen gesucht werden dürfen. Indessen ergiebt sich aus einer genauen Betrachtung dieser Schulordnungen, daß in der That ihre Verfasser die entschiedene Absicht gehabt haben, die mittleren Stände des Volkes durch die Schulen zur Frömmigkeit und Bildung, zwischen welchen jene Zeit noch keine Feindschaft kannte, zu erheben. Offenbar haben Luther und Bugenhagen diese mittleren Schichten des Volkes im Auge. Ueberall ist die Rede davon, daß aus solchen Jungfrauen, die das Wort Gottes gefaßt haben, fromme und verständige Hausmütter hervorgehen sollen, die ihr Gesinde regieren und die Kinder im Gehorsam auferziehen können. Ja Luther faßt in seinem Schreiben an die Christen zu Riga seine Bemühungen um das Schulwesen in die Worte zusammen: „Ich habe nun viel gepredigt und geschrieben, daß man in Städten sollte gute Schulen aufrichten, damit man gelehrte Männer und Weiber aufzöge ꝛc." Was uns aber heute gering scheint, war für jene Zeit, in welcher für die weibliche Bildung der mittleren Volksschichten überhaupt fast nichts geschah, schon etwas großes. Da ferner ein Schulzwang damals überhaupt nicht bestand, sondern die Pflichten gegen die Schule etwa so angesehen wurden, wie die gegen die Kirche, so gehörte schon immer eine gewisse Erhebung über den materiellen Druck des Lebens dazu, daß eine Familie ihren Töchtern den einigermaßen regelmäßigen Schulbesuch gestatten konnte. Wenn daher gelegentlich davon geredet wird, daß auch in Dörfern solche Mädchenschulen angelegt werden sollten, so sprach sich in solchen Hoffnungen ein Idealismus aus, der in so schwungvoller Zeit leicht erklärlich, doch noch heute auf die Erfüllung seiner Hoffnungen wartet. Fassen wir alle Züge des damals sehr regen Lebens auf dem Gebiete des Unterrichts ins Auge, so stellt sich der Zustand des Mädchenunterrichts jener Zeit etwa so dar: Neben den lateinischen Schulen, welche vornehmlich für den gelehrten Beruf vorbereiten sollten und daher nur von Knaben besucht wurden, standen diese sogenannten deutschen Schulen, in denen wir eben so sehr den Anfang der späteren deutschen Volksschule als den der mittleren und höheren Bürgerschule zu erkennen haben. Diese deutschen Schulen, meist als Pfarrschulen an die kirchlichen Verhältnisse angelehnt, wurden fast überall von Knaben und Mädchen besucht, wie denn auch in denselben Lehrer und Lehrerinnen wirkten. Auch die Anfänge der Dorfschulen, die zunächst bloße Hülfsanstalten der Pfarrer für den Unterricht der Jugend im Christenthume waren, bildeten sich später den deutschen Schulen ähnlich weiter aus, und werden oft selbst so genannt. Aber in den größeren Städten gab es in der Reformationszeit neben diesen deutschen Schulen noch besondere Mädchenschulen, welche, wenn sie im ganzen nicht eben eine besondere Erweiterung des Pensums er-

Digitized by Google

strebten, doch durch die Absonderung des Geschlechts, durch die daran sich knüpfende zartere Behandlung, sowie durch sorgfältigere Durchführung ihrer Aufgabe sich als eine höhere Gattung von Schulen denjenigen empfahlen, die ihre Töchter mehr gefördert sehen wollten und überhaupt höhere Ansprüche auf Bildung machten. Wäre ein solcher Unterschied nicht anzunehmen, so würde nicht zu begreifen sein, daß beide Arten, für den Unterricht der Mädchen zu sorgen, so ruhig neben einander bestehen konnten. Denn entweder die deutschen Schulen boten in jeder Beziehung dasselbe, was von den Mädchenschulen erwartet wurde, und dann ist nicht abzusehen, warum die Reformatoren so eifrig auf die Errichtung von Mädchenschulen Bedacht nahmen, und warum diese Anstalten nur in größeren Städten sich hielten, oder es war eben ein Unterschied ins Auge gefaßt, und dann konnte es kein anderer sein als der eben bezeichnete. Daß neben solchen Veranstaltungen für weibliche Bildung in den eigentlich vornehmen Lebenskreisen jener Zeit noch immer ein außerordentlicher Privatunterricht für die Töchter nöthig erachtet wurde, der dann auch noch sehr lange, ganz wie früher, auf Gelehrsamkeit ausgieng, versteht sich von selbst. Kenntnis der lateinischen und griechischen Sprache wurde um so mehr von den gebildeten Damen der wirklich höheren Stände gefordert, als diese Kenntnis allein zu einem selbständigen Urtheil über die Ereignisse und Lebensfragen jener Zeit befähigen konnte. Es gab Frauen, die das neue und das alte Testament im Urtexte lasen, und es wurde noch am Ende des 17. Jahrhunderts (z. B. in den „Projecten, wie die Anführung Herren-Standes, adlicher und anderer fürnehmer Jugend, veranstaltet, und guten Theils wirklich eingerichtet und angefangen" Halle, 1698), ausdrücklich Unterricht im Griechischen und Hebräischen für die Töchter als nöthig erachtet (s. Dr. J. Horkels Reden und Abhandlungen von Dr. C. Heiland, Berlin 1862 S. 102.). Aber diese sociale Sphäre hatten die Reformatoren ebensowenig im Sinne, als die der dienenden und unfreien Volksklassen, wenn sie von besondern Mädchenschulen redeten, sondern die mittleren Stände, die zwischen jenen beiden in immer größerer Mannigfaltigkeit der Berufsarten anfiengen sich geltend zu machen, die aber damals zu einer Einheit des Begriffs in rechtlicher, staatlicher und andern Beziehungen noch nicht so zusammen gewachsen waren, wie dies in dem späteren „dritten Stande" oder in dem heutigen „Mittelstande" geschehen ist.

Uebrigens war der Erfolg dieser Bemühungen Bugenhagens ein ziemlich geringer. Weniger wohl darum, weil es an geeigneten Lehrerinnen fehlte, denn an diese war doch die Mädchenschule nicht allein gewiesen, aber das Erkalten der Herzensfrömmigkeit, das Hervortreten der confessionellen und politischen Gesichtspuncte in Sachen der Religion, endlich die Schrecken und Verheerungen des dreißigjährigen Krieges — alle diese Ursachen riefen eine allgemeine Depravation des Schulwesens hervor, vor welcher nur vereinzelte Unterrichtsanstalten durch geniale Schulmänner bewehrt wurden. Am härtesten traf dieser Zustand des Schulwesens das weibliche Geschlecht. Auch in den größeren Städten, in welchen durch Bugenhagens Einfluß besondere Mädchenschulen eingerichtet worden waren, giengen dieselben größtentheils ganz ein und machten Winkelschulen Raum, in denen doch wieder Knaben und Mädchen zusammengethan wurden. Bei dem Verfalle des öffentlichen Unterrichts, welcher selbst in den niederen Schulen den bescheidensten Forderungen kaum entsprach, wucherte das Privatschulwesen in einer heute kaum begreiflichen Weise. Studenten, verkommene Gelehrte, aber auch mit ihnen concurrirend alte Weiber, Schlächter, Schuster, Nachtwächter traten als Schulhalter auf. In Königsberg bestanden um das Jahr 1700 an 200 Winkelschulen (s. Horkels Reden ꝛc. S. 110). Knaben, denen man eine gründlichere Bildung angedeihen lassen wollte, schickte man in renommirte Anstalten in der Ferne, allenfalls auch zu den Jesuiten, aber für Mädchen wäre dies nach den Begriffen der Zeit noch unmöglich gewesen, auch wenn es solche Anstalten für sie gegeben hätte. Sie waren also auf die Winkelschulen angewiesen und wie es in diesen damals aussah, darüber belehrt uns eine Schulordnung von Lübeck vom J. 1639 (s. Geschichte des deutschen Volksschulwesens

Digitized by Google

von Dr. H. Heppe V. 294), die darüber klagt, daß außer den vergünstigten Lehrmüttern auch allerlei Weiber, die zu Falle gekommen, Ammen, Kupplerinnen, Dirnen, die nicht dienen wollten, und auf ihre eigene Hand sitzen und sich mit allerhand Volk nähren, Schule halten. Für das ganze Mädchenschulwesen knüpfte sich an diese Zustände der eigenthümliche Uebelstand, daß der höhere Mädchenunterricht, ganz entgegengesetzt den Absichten der Reformationszeit, eine Domäne der Privatspeculation wurde, von welcher erst in der neuesten Zeit Gemeinde und Staat wieder anfangen Besitz zu nehmen. Erst im 18. Jahrhundert wurde die Idee besonderer Anstalten für den höheren Mädchenunterricht wieder aufgenommen. Gleich in den Halleschen Stiftungen A. H. Francks tritt eine gesonderte Mädchenschule auf, und so nahm denn auch der weibliche Unterricht an dem Gewinne Antheil, den die in diesem Jahrhunderte auftretenden mannigfachen Reformen des Schulwesens der Methode und dem Geiste des Unterrichts eintrugen. Von großer Bedeutung für die Auffassung der höheren Mädchenbildung wurde auch in Deutschland das Buch Fenelons sur l'éducation des filles, welches am Ende des 17. Jahrhunderts erschien und in seiner Art eben so charakteristisch ist, als das Werk des Lud. Vives de institutione foeminae christianae. Blickt dieser zurück, und faßt er in gründlichster Weise zusammen, was sich für die alte Praxis der gelehrten Frauenerziehung sagen läßt, indem er dabei aus der profanen Geschichte und Mythologie, aus der Bibel und Kirchengeschichte, sowie aus der Reihe der vornehmen Zeitgenossen zahllose Beispiele und Belege für seine Behauptungen aufstellt; so blickt Fenelon in die Zukunft und spricht in einfacher und herzlicher Weise die Nothwendigkeit aus, daß des Weibes Geist und Gemüth einer edleren und sorgfältigeren Pflege bedürfe, als bisher ihm zugewendet wurde. Jener wendet sich an Prinzessinnen, dieser denkt an das Volk und insbesondere an den höheren Mittelstand; jener überrascht durch treffende Bemerkungen über einzelnes, dieser gewinnt das Herz durch die Wahrheit der allgemeinen Principien, von denen er ausgeht; jener redet wie ein Gelehrter, dieser wie ein Menschenfreund und wie ein Christ, freilich mit Betonung der katholischen Lehre. Richten wir den Blick insbesondere auf die Forderungen, welche Fenelon an die weibliche Bildung stellt, so begegnen wir sofort den gesundesten und besonnensten Anschauungen. Die Frauen, sagt Fenelon, (a. a. O. chap. I.) sollen nicht den Staat regieren, sollen weder Krieg führen, noch in den Dienst der Kirche treten. Sie können also gewiße ausgedehnte Gebiete der Wissenschaft, die sich auf Politik, Kriegskunst, Jurisprudenz, Philosophie, Theologie ꝛc. beziehen, entbehren; aber sie haben Pflichten zu erfüllen, welche die Grundlage des menschlichen Lebens ausmachen. Sind sie es nicht, welche das Familienleben zerstören oder erhalten? Eine verständige, thätige und fromme Frau ist die Seele des Hauses und waltet dort über die höchsten zeitlichen und ewigen Güter. Um sie nun dieser ihrer Bestimmung gemäß zu bilden, will er zunächst durch den religiösen Unterricht den Grund zu allem weiteren gelegt wissen. Sehen wir ab von dem, was er als Katholik fordert, so bleiben doch genug echt pädagogische und religiöse Gedanken übrig, welche noch heute Beachtung verdienen. Den Anfang des religiösen Unterrichts sollen die biblischen Geschichten machen. Schon im zarten Kindesalter, in der Periode, wo die Kinder sich so gern kleine Geschichten erzählen lassen, soll man versuchen, ihnen mehr Geschmack an den biblischen Geschichten, als an andern beizubringen, nicht dadurch, daß man ihnen sagt, sie seien schöner, was sie vielleicht nicht glauben würden, sondern dadurch, daß man die Schönheit und Erhabenheit derselben ihrem Gefühle nahe bringt. So lege man den festesten Grund der Religiosität, denn es heiße das Wesen der Religion verkennen, wenn man nicht einsehe, daß sie durchaus Geschichte sei. Durch einen einfachen aber das eigene Nachdenken anregenden Unterricht über die wichtigsten religiösen Begriffe, fern von aller Gelehrsamkeit aber auch fern von todtem Gedächtniskram, sollen die Mädchen angeleitet werden, das Wort Gottes selbst zu lesen und frühe daran gewöhnt werden. Dürfe dann das Uebrige der Kirche überlassen werden, so sei doch, um den

Digitized by Google

Aberglauben, der dem weiblichen Geschlechte so nahe liege, zu entwurzeln, eine gründliche Belehrung, welche weiter gehe, als man gewöhnlich glaube, über alle Gegenstände des religiösen und kirchlichen Lebens dem Mädchen nöthig. Wenn dann der Erzbischof von Cambray nicht umhin kann, vor den Lehren der Calvinisten zu warnen, so ist doch seine weitere Unterweisung über die Art, die zehn Gebote, das Sacrament und das Gebet im Unterrichte zu behandeln, von echt religiösem Geiste erfüllt, denn die Hauptsache bleibt ihm, daß (s. die Einleitungsworte in Cap. 8) Jesus Christus der Anfänger und Vollender unseres Glaubens, der Mittelpunct aller Religion und unsere einzige Hoffnung, den Kindern recht vor die Augen gestellt werde. Was die weitere Bildung der Mädchen betrifft, so sollen sie zunächst ordentlich lesen und schreiben lernen (a. a. O. Cap. 12), sodann gezieme es, daß sie auch ihre Muttersprache grammatisch richtig zu gebrauchen und ihre Gedanken geordnet und mit bündigem Ausdrucke darzustellen wissen. Im Rechnen sollen sie die vier Species und deren Anwendung auf das Leben, auch in complicirteren Aufgaben, erlernen. Nöthig sei ferner, daß die Mädchen über die für das Leben wichtigsten Rechtsverhältnisse eine kurze Unterweisung erhalten, z. B. darüber, wie sich ein Testament von einer Schenkung unterscheide, was ein Contract, eine Substitution, was mobiles, was immobiles Eigenthum sei ꝛc. denn diese Dinge seien bei der Verheirathung von Nutzen. Der traurige Zustand des Gerichtswesens in Frankreich machte solche Unterweisung in jener Zeit sehr wichtig, ja Fenelon fügt hinzu, man möge den Mädchen die Schwierigkeiten der Rechtsfindung, die ungeheuren Kosten der Processe, die Industrie der Advocaten ꝛc. mit lebendigen Farben schildern, um sie eben so sehr vor dem Wahne, als könnten sie sich in solchen Dingen auf das eigene Urtheil verlassen, als vor den Gefahren des gewöhnlichen juristischen Beistandes selbst zu warnen. Ebenso will er die Mädchen, namentlich die Töchter vornehmer Edelleute, über die Rechte ihres Standes und anderer Stände und über die Mittel, von ihrer Lebensstellung einen heilsamen und christlichen Gebrauch zu machen z. B. auf dem Lande kleine Schulen anzulegen (!), Krankenvereine zu gründen (!) ꝛc., unterrichtet wissen. Im übrigen mögen die Mädchen ihre Muße durch gute Lectüre ausfüllen namentlich durch die der alten und neuern Geschichte. Was die Sprachen betrifft, so hält Fenelon von dem Studium derselben nicht viel. Viele, sagt er, fänden zwar für nöthig, Italienisch oder Spanisch zu lernen; aber das sei weder nützlich, noch wegen der schlüpfrigen Literatur, die ihnen dadurch aufgeschlossen werde, ungefährlich; es sei denn, daß etwa ein Mädchen Aussicht habe, bei einer Prinzessin jener Nationalität eine Stellung zu finden. Viel vernünftiger möchte noch das Erlernen der lateinischen Sprache sein, weil dieselbe befähige, die Worte der Messe zu verstehen, was sehr erbaulich sei; doch möchte er nur die verständigsten und bescheidensten Mädchen zu solcher Kenntnis führen, damit nicht etwa Eitelkeit sich in das Gemüth einschleiche. Ueberhaupt solle das Mädchen die Grenze der Gelehrsamkeit fast ebenso fürchten als die der Unschicklichkeit. Was die Ausbildung des Geschmackes betrifft, so will Fenelon auch hier die äußerste Vorsicht angewendet, will die jungen Mädchen vor jeder Erhitzung der Phantasie durch poetische Schriften gewahrt wissen, gestattet ihnen nur geistliche Musik und die Ausbildung im Zeichnen und in der Malerei nur so weit, als dieselbe geeignet sei, das Gefühl für das Schöne bei ihren feineren Handarbeiten zu wecken.

Welches Publicum Fenelon bei diesen Rathschlägen vor Augen hatte, ergeben besonders die Schlußworte des 12. Capitels. Hier, wo er die allgemeine Regel behandelt, daß man die Mädchen frühe daran gewöhnen solle, sich innerhalb der Grenzen ihres Standes genügen zu lassen, spricht sich am deutlichsten aus, wie mannigfach die Verhältnisse sind, an die er dachte. Er wendet sich ebenso an die Tochter des Seigneurs, der auf seinem väterlichen Schlosse lebt, als an die Tochter des ehrbaren Bürgers „d'une condition médiocre de la ville.“ Er erkennt damit das gemeinsame Bedürfnis höherer Bildung für gewiße sociale Gruppen an, für welche 100 Jahre früher alle Mädchenbildung als Luxus angesehen worden wäre, und stellt damit die Bildungs-

Digitized by Google

ansprüche des Bürgers denen des Edelmanns gleich. Offenbar hatte sich, wie die Geschichte der französischen Revolution später bewiesen hat, die Bildung der mittleren Stände in Frankreich früher entwickelt als in Deutschland. Eine so allgemeine Appellation an den Mittelstand, eine so rücksichtslose Gleichstellung des Edelmanns und des Bürgers in Betreff der ihnen zukommenden Bildung wäre in Deutschland zu jener Zeit noch unmöglich gewesen. Was diese geistige Verschmelzung der mittleren Volksschichten in Frankreich hervorgerufen hatte, war der Aufschwung der nationalen Literatur unter Ludwig XIV. Die Aristokratie des Talentes und der Bildung hatte in der Stille die Scheidewand überschritten, welche den dritten Stand von den andern trennte. Von dieser Seite konnte daher das Buch Fenelons in Deutschland kaum gewürdigt werden; desto inniger traf es durch seinen religiösen Geist mit der damals in weiten Kreisen Deutschlands herrschenden Stimmung überein. Auffallend aber ist es, daß die entschiedenen Bemühungen, die weibliche Bildung auf eine höhere Stufe und zu größerer Selbständigkeit zu erheben, sich in Deutschland ganz ebenso, wie in Frankreich, an den Aufschwung der nationalen Literatur anknüpfen. Durch den lebendigen Antheil, den bereits in dem 3. und 4. Decennium des vorigen Jahrhunderts die ästhetischen und literarischen, in berühmten Zeitschriften und in unzähligen kleineren Wochenschriften ausgefochtenen, Fehden allseitig erweckten, so wie durch die Begeisterung, mit welcher die ersten poetischen Erzeugnisse unserer großen Dichter, eines Klopstock, Göthe, Schiller, aufgenommen wurden, verbreitete sich eine geistige Regsamkeit in der Nation, wie sie seit den Tagen Luthers nicht vorhanden gewesen war. Namentlich wurde das weibliche Geschlecht durch den sentimentalen Charakter, den unsere Poesie von den Tagen Klopstocks bis in die Mitte der achtziger Jahre behielt, auf das mächtigste ergriffen. Mit diesem Gefühlsrausch verbanden sich die Humanitätsideen und die pädagogischen Bestrebungen der Zeit, um dem Gedanken, daß auch die Mädchen an der allgemeinen Bildung theilnehmen müßten, in immer weiteren Kreisen Eingang zu verschaffen. Von allen Seiten wurden dahin zielende Rathschläge laut (s. Ziegenbeins Schulschriften, Blankenburg 1809, der in der Abhandlung: „Blicke auf die Entstehung und Fortbildung der Töchterschulen" einen ins einzelne gehenden geschichtlichen Ueberblick darüber giebt, was für den weiblichen Unterricht im vorigen Jahrhundert geschehen ist). Hauptsächlich in den letzten drei Jahrzehnten desselben und in den ersten beiden des 19. Jahrhunderts wendete sich die öffentliche Aufmerksamkeit und thätige Theilnahme den höheren Mädchenschulen zu. Es entstanden an verschiedenen Orten Deutschlands Musteranstalten dieser Art, überall als Privatunternehmungen ins Leben tretend, über welche mannigfache Nachrichten veröffentlicht wurden. Man erkannte immer allgemeiner, daß die bisherigen Mädchenschulen, deren Leistungen sich auf Lesen, nothdürftiges Schreiben, etwas Rechnen, französisch Plaudern, Stricken und Nähen beschränkten, den Anforderungen der Zeit nicht genügten. Man strebte eine tiefere, Geist und Herz gleich sehr veredelnde Bildung der Mädchen an, die man nach dem spiritualistischen und ästhetischen Charakter der Zeit in allgemeiner Erweiterung der Kenntnisse und in Betonung des ästhetischen Factors suchte. Wie unmittelbar diese Bildung mit dem Aufschwunge der nationalen Literatur in Verbindung gesetzt wurde, geht besonders aus dem Umstande hervor, daß man in vielen dieser Schulen die Mythologie, weil, wie man glaubte, ohne sie unsere classischen Schriftsteller nicht verstanden werden könnten, als einen sehr nothwendigen Unterrichtsgegenstand ansah. Das Hauptelement der Mädchenschule im Geiste der Reformatoren, die christlich religiöse Durchbildung des Charakters, die Einführung in die hl. Schrift, trat auch in diesen Kindern der rationalistisch gerichteten Zeit fast ganz zurück. In den Lectionsplänen dieser Anstalten ist es etwas gewöhnliches, daß für diese Elemente des Unterrichts, die unter der charakteristischen Rubrik „Sittenlehre, Moral und Religion" aufgeführt werden, eine einzige wöchentliche Stunde (auch in den untern Classen) angesetzt ist. Nur darin schien man allerdings noch der evangelischen Idee der Mädchenschule treu geblieben zu sein, daß man für die Familie er-

Digitized by Google

ziehen, sittlich reine Gattinnen, rechtschaffene Hausfrauen bilden wollte; nur in den Mitteln für diesen Zweck vergriff man sich. Man sprach viel von der Bescheidenheit, von der Reinheit, von der Zartheit, von allen Tugenden des Weibes, aber man erzog die Mädchen zur Eitelkeit und Aeußerlichkeit des Wesens durch dieses fortdauernde Reden über die genannten Tugenden selbst, durch die aus der philanthropistischen Schule hervorgegangenen Reizungen zur Ehrsucht und durch den gesetzlichen Standpunct, auf welchen man sich stellte. Man hängte die Schulgesetze in die Classen (s. fortgesetzte Nachricht von der Heinsiusschen Töchterschule. Berlin 1815, S. 6). Man stellte öffentliche Prüfungen an, bei welchen die jungen Mädchen, nachdem sie mit ihren Kenntnissen geprunkt, auch vor dem Publikum declamirt hatten, endlich die Ehrenpreise erhielten, mit denen sie sich öffentlich schmücken durften. Nicht genug damit, man verkündete diese Preise in Schulschriften, um sie noch weiter bekannt zu machen. So lesen wir in den „Nachrichten, seine Schulen betreffend" (Berlin 1806, von Professor A. Hartung, der 1787 in Berlin die erste höhere Töchterschule dieser Art eröffnet hatte, S. 20) Folgendes: 1) Demoiselle Doris Lieber aus Berlin. Sie erhielt bei ihrem Abgange das erste Ehrenzeichen der Schule, die weiße Rose, mit allen Stimmen ihrer Lehrer, ihrer Lehrerinnen und ihrer Mitschülerinnen. 2) Demoiselle Henriette Bieweg aus Berlin. Auch sie erhielt bei ihrem Abgehen das erste Ehrenzeichen der Schule, die weiße Rose mit ⁷/₈ Stimmen ihrer Lehrer und Lehrerinnen und mit 24 Stimmen ihrer Mitschülerinnen. 3) Fräulein Henriette v. Pelkowski aus Berlin. Sie erhielt das zweite Ehrenzeichen der Schule, die rothe Rose, mit allen Stimmen ꝛc. ꝛc. Da diese Ehrenzeichen, heißt es weiter, nur den Würdigen zuerkannt werden und schwer zu erringen sind: so haben sie auch einen hohen Werth und reizen zum Fleiße, zur Ordnung, zur Pünctlichkeit und fördern gute Sitten. Mit jenen mühsam erworbenen einfachen Rosen geschmückt, erscheinen nicht nur meine dermaligen, sondern auch meine ehemaligen Schülerinnen bei allen Schulfeierlichkeiten. Mehrere setzen einen so großen Werth darauf, daß sie mit denselben geziert vor den Traualtar treten. Noch neuerdings benutzte ein achtungswürdiger hiesiger geistlicher Rath diesen Umstand in seiner Traurede und wirkte dadurch nicht nur wohlthätig auf die Braut und deren gegenwärtige, ehemalige Mitschülerinnen, sondern auch auf die Schule. So (sic!) sollten, müßten und könnten Prediger und Schulmänner sich überall die Hand bieten: denn sie arbeiten ja beiderseits im Weinberge des Herrn." Schwerlich ist wohl auf irgend einem Lebensgebiete die schwächliche und kleinliche Selbstanbetung des Individuums, zu welcher der Rationalismus in Verbindung mit der poetischen Gefühlsseligkeit der Zeit die Menschen trieb, so systematisch ausgebildet und für egoistische Zwecke so ausgebeutet worden, als in diesen weiblichen Privatschulen. Man schwelgte in diesen Scheinresultaten der weiblichen Erziehung noch fort, als bereits die großen Geschicke der Völker die Deutschen an die eigentliche Grundlage aller Bildung, an die echte Religiosität, die aus der Noth des armen und warmen Herzens kommt, gemahnt hatte. Neben der gefühlsseligen Idealität, in welcher die einen gefangen waren, machte sich aber bereits seit der Mitte des vorigen Jahrhunderts eine realistische Richtung anderer geltend, deren Losung es war, die Schule müße, wie den Knaben, so auch das Mädchen für das Leben bilden. Drohte jene Idealität die Frömmigkeit zu zerstören, so schien dieser Realismus darauf auszugehen, die Bildung selbst, die man doch beabsichtigte, wieder aufzuheben. Denn daß die Schule in sich selbst ihren Zweck habe, daß sie als ein lebendiger Organismus sich mit unwesentlichen Bestandtheilen des Unterrichts, die der eine oder der andere leicht entbehren könne, gar nicht befassen dürfe, wurde nur von wenigen erkannt. Man bezog die Vorbildung, welche die Schule für das Leben geben sollte, auf die nächsten, sichtbaren und greifbaren Zwecke des Lebens und forderte diese Vorbildung auch von den Mädchenschulen. Da sollten Wirthschaftsrechnungen geführt, statt aller Naturkunde Technologie und Waarenkunde gelehrt, um der künftigen Bestimmung des Weibes willen die Physiologie des Menschen gründlich betrieben, der Kochkunst eine rechte Grundlage

Digitized by Google

durch Chemie gegeben und vor allen Dingen die weiblichen Handarbeiten geübt werden. Griff man das Französische nicht geradezu als überflüssig und undeutsch an, so griff man doch die grammatische Art, es zu lehren, an und wollte, was freilich von den meisten mit bessern Gründen gerade verworfen wurde, daß die Schülerinnen auch zu einem sichern und gewandten Gebrauche der Sprache geführt werden sollten, damit sie dereinst einen praktischen Nutzen von der Sache hätten. Zu diesen principiellen Gegensätzen kamen persönliche Neigungen und Stimmungen der Zeit, und der Mädchenschule wußte jeder einen Rath zu geben. Jean Paul forderte Astronomie, und Jahn (Deutsches Volksthum S. 205) erklärte sogar das Schießen für höchst nothwendig, damit auch die deutsche Jungfrau im Nothfalle nicht wehrlos sei. Wie wunderlich solche Vorschläge uns vorkommen, so haben sie doch einen sehr ehrenwerthen Grund: sie wurzeln in dem Streben, den eigentlichen Begriff und den nothwendigen Inhalt der weiblichen Bildung zu finden. Vergleichen wir, was sonderbares solcher Art in Deutschland vorgekommen, mit den analogen Bestrebungen anderer Nationen, z. B. der Engländer und Amerikaner, die noch heute, wenn von höherer Bildung der Mädchen die Rede ist, keinen andern Rath wissen, als die Vertiefung in männliche Gelehrsamkeit, und die in (englischen) Privathäusern, sowie in (amerikanischen) Privatschulen die Mädchen in die abstractesten Wissenschaften einführen lassen; so werden wir, trotz aller jener Sonderbarkeiten, die deutsche Gründlichkeit auch auf diesem Gebiete nicht verkennen. Der Ernst der Zeit, die Vertiefung des religiösen und kirchlichen Bewußtseins drang allmählich auch in die höheren Mädchenschulen ein, und wenn auch die Praxis dem nicht immer ganz entsprach, so verbreitete sich doch die Theorie, daß Mädchen vor allen Dingen religiös gebildet werden müßten. Eine Reihe von besonnenen und einsichtigen Männern, welche höhere Töchterschulen in diesem Geiste leiteten und über weibliche Bildung mit Ernst und Gründlichkeit nachdachten, wie Meier (Vater und Sohn) in Lübeck, Kühner in Frankfurt a. M., Seinecke in Hannover, Spillecke und Bormann in Berlin, Schornstein und Friedländer in Elberfeld ꝛc., wirkte anregend auf die jüngere Generation. Zur tieferen Verständigung über die auf diesem Gebiete zu lösenden Aufgaben trugen in neuerer Zeit neben den Schriftstellern und Schriftstellerinnen, welche das Ganze der weiblichen Bildung einer Prüfung unterwarfen, namentlich die Programme, Lehrpläne und Schulschriften bei, welche von erfahrenen Schulmännern aus der unmittelbaren Erfahrung ihres Wirkens an Mädchenbildungsanstalten heraus veröffentlicht wurden und unter denen die Arbeiten von Schornstein und Friedländer in Elberfeld, König in Oldenburg, Merget in Berlin, sowie die periodisch wiederkehrenden Berichte über ihre Anstalten von Mäxner in Berlin, von Diecmann in Hannover, von Gleim in Breslau ꝛc. eine ehrenvolle Stelle einnehmen. Eben so wichtig war aber für diese Anstalten, daß in mehreren Ländern Deutschlands die Staatsbehörde es für nöthig hielt, höhere Mädchenschulen zu errichten, diese mit Umgehung aller ungesunden Auswüchse zu organisiren und durch dieselben auf die Menge der Privatanstalten zu wirken. Auch von diesen letzteren wurde wenigstens die Vorlegung der Lectionspläne gefordert. Bald erkannten nun auch die Gemeinden die Nothwendigkeit, dergleichen Anstalten ins Leben zu rufen; in vielen größern und mittlern Städten entstanden in den 30 und 40ger Jahren städtische höhere Töchterschulen, und viele der blühendsten Anstalten gehören gegenwärtig gerade dieser Kategorie an. Da die Entwicklung solcher Schulen auf das innigste mit den socialen Zuständen und localen Bedürfnissen zusammenhängt, so besteht eine nicht geringe Verschiedenheit unter diesen Anstalten in Betreff der Einrichtung und des Zieles, und wie sich in den höheren Bürgerschulen aus denselben Gründen verschiedene Gattungen höherer und niederer Ordnung entwickelt haben, so läßt sich an den höheren Töchterschulen dieselbe Erscheinung warnehmen. Manche dieser Schulen sind mit Lehrerinnen-Bildungsanstalten verbunden und mit der Berechtigung ausgestattet, ihre Schülerinnen unter Aufsicht eines Schulrathes für das Amt der Lehrerin zu prüfen. Abgesehen aber von allgemeineren

Digitized by Google

Bestimmungen über das Schulwesen, von denen die höheren Töchterschulen gelegentlich mitgetroffen wurden, hat bisher die Gesetzgebung die Organisation, das Ziel und den ganzen Charakter dieser Anstalten noch nirgends in Deutschland fixirt, daher denn auch viele Verhältnisse derselben, ihre Berechtigungen, ihre Beaufsichtigung, die Besoldung der Lehrer, die Stellung derselben den Lehrern andrer Schulen gegenüber, das Classensystem, Stundenzahl, die Frequenz ꝛc. ꝛc. sich in großer Unklarheit und Unsicherheit befinden. Wenn darin einerseits die Ansicht erkennbar wird, daß das eigentliche Wesen der höheren Töchterschule noch immer in einer gewissen Unsicherheit schwebt, wie ja auch in der That noch in neuerer Zeit das Bewußtsein darüber so schwankend gewesen, daß die Berechtigung derselben sogar gelegentlich ganz in Abrede gestellt worden ist; so wird doch das Bedürfnis immer fühlbarer, diesen Lehranstalten, wenn auch nur in den allgemeinsten Zügen, eine gesetzliche Grundlage zu geben, um auch die noch vorhandenen Ausschreitungen der Willkür oder der Unklarheit zu beseitigen.

Aus der geschichtlichen Entwicklung der höheren Töchterschulen in Deutschland ergiebt sich für die Gegenwart das Resultat, daß 1) diese Anstalten Factoren der Neuzeit sind, die mit innerer Nothwendigkeit aus der socialen Umgestaltung der Stände und ihres Verhältnisses zur Bildung hervorgegangen sind; daß es 2) eine eigenthümliche weibliche Bildung giebt, die nach Umfang und Inhalt, in ihrer Grundlage und ihrem Ziele sich von der männlichen unterscheidet und in den höheren Mädchenschulen angestrebt wird, deren richtige Entwicklung darum ein Gegenstand des höchsten Interesses für die bürgerliche und kirchliche Gemeinde bleibt.

Was den ersten Punct, die sociale Gruppe, für welche diese Schulen bestehen, betrifft, so darf der Name „höhere Töchterschule“ nicht zu dem zuweilen gehegten Irrthum verleiten, als seien dieselben nur für diejenigen Stände vorhanden, welche gegenwärtig die höheren genannt werden. Die Anstrengungen, mit welchen manche Anstalten einen vornehmen Charakter zu bewahren gesucht haben, um sich jenes Publicum der höheren Stände zu sichern, sind fast immer vergeblich gewesen. Bei genauerer Erwägung stellt sich heraus, daß diese Anstrengungen fast immer nur auf Aeußerlichkeiten gerichtet waren, wie auf glänzende Einrichtung, auf Ausschließung von minder vornehmen Kindern, auf einen gefälligen Ton des Umganges, allenfalls auf bedeutendere Leistungen im Gebrauche fremder Sprachen und auf die Wahl renommirter Lehrer, selten oder nie auf wirklich gediegenere Bildung. Aber durch solche Aeußerlichkeiten werden gebildete Leute nicht bestochen. Der Grund, warum die wirklich höheren Stände von den höheren Töchterschulen gewöhnlich keinen Gebrauch machen, liegt darin, daß sie es nicht können. Ihre Lebensstellung fordert eine reservirte Haltung aller ihrer Familienglieder, und ihre Lebensweise widerspricht dem ganzen Leben der Schule. Wenn Riehl (Die Familie S. 102) fordert: „auch in den Städten sollte man die Mädchen bis zum 12. oder 14. Jahre durchaus in die Volksschule“ (die hier als gemischte, von Knaben und Mädchen besuchte gedacht wird) „schicken, seien ihre Eltern so vornehm, wie sie wollen,“ und wenn er sich einen unberechenbaren Gewinn für die Charakterbildung der Männer und Frauen der höheren Kreise davon verspricht, „daß sie wenigstens in der Schule mit der Gesammtheit der Kinder des Volks auf einer Bank gesessen und mit den barfüßigen Kameraden und Gespielinnen unter dem gleichen Kriegsrecht des Bakels gestanden haben,“ so ist das in idealem Sinne zwar zuzugeben, aber es widerspricht der einfachen Wirklichkeit des Lebens so völlig, daß es niemals realisirt werden kann. Der Unterschied der Stände, der sich auf Verschiedenheit der Bildung gründet, ist zwar ein fließender und kann immer wieder durchbrochen werden, aber er ist darum im einzelnen Falle nicht minder scharf und bestimmt, als der der politischen und natürlichen Stände, ja er ist spröder und gegen die persönliche Annäherung verschlossener, als dieser, und dies mit Recht.*) Die Potenzirung des ge-

*) Soweit im Obigen auf Veranlassung von Riehls Aeußerungen von beiden Geschlechtern die Rede ist, wollen die im Text aufgestellten Sätze durchaus nicht auf allgemeine Geltung An-

Digitized by Google

sammten sittlichen und geistigen Lebens, welche wir Bildung nennen, ist eben eine innere Einheit, ein Ganzes, eine Ausgestaltung der Persönlichkeit, an welcher Gewohnheit und Sitte, unbewußte Aneignung der in der Umgebung herrschenden Gesinnung und Denkart einen ebenso großen Antheil haben, als die absichtliche Erziehung und deren mit Bewußtsein aufgenommene Wirkung. Eben darum spielt Umgang, persönliche Berührung und die ganze Umgebung, die dem Menschen von Jugend auf zu Theil geworden, eine so große Rolle in der Erziehung. Fordern wir aber gerade von der weiblichen Bildung eine harmonische Ausgestaltung aller persönlichen Anlagen, mit welchem Rechte darf die sittliche Zartheit und die rücksichtsvolle Lebensgewohnheit, die ein Kind gebildeter Eltern in die Schule bringt, den plumpen und nicht selten gemeinen Sitten der „barfüßigen" Kameraden preisgegeben werden? Und was sollte dadurch gewonnen werden? Riehl meint, daß dadurch der gerügten „Ueberweiblichkeit" vorgebeugt werden könne. Aber die Ueberweiblichkeit geht (s. Mädchenerziehung S. 511) aus Ueberschätzung des weiblichen Geschlechts, nicht aus der Trennung der Stände hervor. In jeder Aristokratie, sie ruhe auf der Geburt oder auf dem Besitze, lebt überdies ein dunkleres oder helleres Bewußtsein davon, daß es den höhern Ständen gezieme, auch die geistigen Interessen zu vertreten und durch Bildung hervorzuragen. Diese Stände, selbst wenn sie politische Prärogative nicht in Anspruch nehmen, werden daher immer, auch abgesehen von dem, was von der Lebensweise derselben bereits gesagt worden, eine Neigung haben, ihre Töchter lieber durch einen vorzüglichen Privatunterricht oder der wenigstens dafür gehalten wird, als durch öffentliche Schulen ausbilden zu lassen, wie dies am deutlichsten in allen Republiken sichtbar wird. Die höhere Töchterschule darf sich dies nicht verhehlen und darf nicht vergessen, daß sie für diejenigen socialen Gruppen bestimmt ist, die wir im allgemeinen als die „mittleren Stände" bezeichnen. Darin liegt, daß die Grenze ihres Publicums nach oben deutlicher bezeichnet ist als nach unten. Ist die Schule tüchtig, so werden auch hochstehende Familien von derselben Gebrauch machen, aber das wird bis jetzt noch immer als eine Ausnahme gelten müssen. Dagegen wird unablässig die Forderung an die Schule ergehen, daß auch die Kinder von kleineren Handwerkern, Unterbeamten aller Arten, Unteroffizieren, Krämern ꝛc. genug von solchen, die wir zu den gebildeten Ständen nicht mehr zählen, also auch kaum zum eigentlichen Mittelstande rechnen können, aufgenommen werden sollen. Dadurch entstehen manche Schwierigkeiten. Zunächst bringen solche Kinder gewiß oft rohe und zuchtlose Gewohnheiten mit und es kann, was so eben im Interesse der Vornehmen geltend gemacht wurde, auch im Interesse aller Gebildeten gefürchtet werden, daß die Bildung ihrer Töchter darunter leide. In der That schicken ja darum auch so manche Eltern ihre Töchter nicht in die Schule, weil sie diese Einflüsse, die doch auch nicht geleugnet werden können, vermeiden wollen. Nun ist zwar selbstverständlich, daß die Schule, welche ja eben um der Bildung willen da ist, das höchste Interesse hat, das

spruch machen. Die Söhne von Louis Philipp saßen in Paris ohne Nachtheil für ihre feinere Bildung auf der gleichen Bank mit dem Sohn des Epiciers und auch in Deutschland giebt es in unserer Zeit Prinzen, welche für ihre Söhne die gleiche Bildungslaufbahn wählen. Wenn es von hohem Werthe ist, daß die höchsten Stände der Anschauung des Volkes, dem sie angehören, nicht entfremdet werden, so liegt in solcher Schulgemeinschaft eine nationale Bedeutung. Nach unserer Ansicht wäre es auch für die Töchter der höheren Stände gar sehr zu wünschen, ja ein wahres Glück zu nennen, wenn sie die Anschauungen und Gewohnheiten, die Leiden und Freuden, die Bedürfnisse und Bestrebungen der anderen Stände genauer und vollständiger, als dies manchmal der Fall zu sein scheint, kennen und verstehen lernten, und wir sind überzeugt, daß die vollständige Organisation der höhern Töchterschulen ebenso, wie die allmähliche Ueberwindung mancher noch bestehenden Vorurtheile immer mehr dazu beitragen wird, auch die Töchter der höheren Stände des Segens einer gründlichen Schulbildung theilhaftig zu machen. Nur können wir Riehls Verlangen, daß vornehme Eltern ihre Töchter in die Volksschule schicken sollen, in den bestehenden Verhältnissen nicht gerechtfertigt finden.

Digitized by Google

Eindringen von gemeiner und zuchtloser Sitte zu verhindern, und sie wird, wenn ein Kind durch auffallend bösartigen Einfluß solcher Art hervortritt, dasselbe aus der Anstalt entfernen können, auch wird sie mancherlei andere Mittel haben und anwenden, um die übrigen vor diesem Einflusse zu schützen. Ganz aber vermag sie es nicht, gut zu sagen für alle sittlichen Gefahren der Art, die oft lange unbemerkt bleiben; sie vermag es um so weniger, als solche Gefahren auch von den andern Kindern ausgehen, gegen deren Stand an sich nichts eingewendet wird. Ja, es kann als das Gewöhnliche bezeichnet werden, daß die Kinder geringer Eltern, mögen sie zuweilen roher sein, als die anderen, doch meist nicht die gefährlicheren und schlimmeren sind, da sie von ihren Eltern, die nur mit schweren Opfern ihnen den Besuch einer solchen Schule ermöglichen können, mit größerem Ernst zur treuen Erfüllung der Pflichten gegen die Schule angehalten werden. Wir haben es also hier nicht eigentlich mit einer Schwierigkeit zu thun, welche aus dem Eindringen der untern socialen Elemente hervorgeht, sondern mit einer Schwierigkeit der Schule als solcher, die gute und schlechte Elemente vereinigt. Dadurch wird die Frage eine andere. Es kommt darauf an, ob die sittlichen und intellectuellen Vortheile der Schule für die Mädchen größer sind, als die Gefahren, welche für ihre Geistes- und Gemüthsbildung aus dieser Gemeinschaft hervorgehen. Mit Recht hat Dr. Kühner (s. die Abhandlung „die Grenzen der weiblichen Schulbildung" in „Höhere Bürgerschule" von Vogel und Körner 1854 Heft 1.) diese Frage entschieden bejaht und sogar gezeigt, daß die sittlichen Gefahren der Schulen für die Bildung derjenigen Schichten des Volkes, von denen hier die Rede ist, nicht einmal entbehrt werden können, denn wer seine Zukunft nicht in Weltverlassenheit verleben könne, dürfe auch nicht in Weltentfremdung erzogen werden. Solchen Eltern, welche dennoch ihre Töchter diesen Gefahren entheben wollen, bleibt aber ferner übrig zu prüfen, ob derjenige Privatunterricht, den sie ihren Töchtern würden angedeihen lassen können, nicht viel größere Nachtheile sittlicher und geistiger Art herbeiführen müße, als diejenigen sind, zu welchen die Schulgemeinschaft Veranlassung bietet. Da ein Privatunterricht, der mit den Leistungen einer guten Schule den Vergleich aushalten kann, und der zugleich nach einem festen Plane geordnet, nach allen Seiten überwacht und durch tüchtige Lehrkräfte vertreten ist, einen Kostenaufwand erheischt, den nur wenige erschwingen können, so ergiebt sich, daß nur eine ausgezeichnete Lebensstellung dazu berechtigen kann, die Mädchen der Schule zu entziehen, weil nur sie im Stande ist, dem dadurch herbeigeführten Verlust einen höheren Gewinn entgegenzustellen; womit freilich durchaus nicht gesagt sein soll, daß in allen Fällen, in welchen dies geschieht, eine so gewissenhafte und glückliche Ausgleichung der aufgegebenen Vortheile wirklich erreicht wird. Wenn also hochgestellte und reiche Leute ihre Töchter nur privatim unterrichten lassen, so machen sie von einem Rechte Gebrauch, welches ihnen ihre Lebensstellung giebt, und befinden sich in Uebereinstimmung mit ihren socialen Verhältnissen, denn auf allen Höhen des Lebens ist etwas von jener Weltentfremdung und Weltverlassenheit zu finden, von welcher Kühner redet. Wer seine Rechnungen durch den Intendanten bezahlen läßt, wer mit den untern und mittleren Volksclassen nur in indirecte Beziehung tritt, oder doch nur dann, wenn es ihm beliebt, braucht allerdings jene Art von Menschenkenntnis weniger, die der Verkehr des gewöhnlichen Lebens erfordert, und ist eben durch seine Stellung vor vielen Gefahren geschützt, die ein Mädchen und eine Frau des Mittelstandes überall umgeben. Ohne Zweifel wird auf der andern Seite für vornehme Leute manches, was die ganze Gestaltung der Persönlichkeit betrifft, wichtiger, als es den mittleren Ständen ist, und fordert besonders in der Erziehung der Töchter seine Beachtung. Für eine solche ausgezeichnete Lebensstellung kann es also zur dringenden Nothwendigkeit werden, den Privatunterricht der Schule vorzuziehen, und dieser wird daher immer in jenen Kreisen bestehen. Aber wenn vornehmthuende Eltern, denen die Mittel, die Erziehung der Töchter in großem Stile zu betreiben, gänzlich fehlen, die Schule zwingen wollen, nur ihres Gleichen aufzunehmen, wenn sie, falls sie dies nicht thut, sie verachten und die Bildung der Mädchen

Digitized by Google

einem kümmerlichen Privatunterricht anvertrauen, so urtheilen sie thöricht und handeln gewissenlos. Die Berechtigung der höheren Töchterschulen wird dadurch nicht aufgehoben und noch weniger darf diese aus Rücksicht auf solchen Hochmuth sich die Aufgabe stellen, daß sie zunächst und vor allem einen vornehmen Charakter annehmen müßte. Muß aber ein so eitles Hinausstreben vieler über ihren Stand als ein unberechtigtes verurtheilt und von der höheren Töchterschule ignorirt werden, so scheint es, als müsse sie eben so entschieden das Eindringen solcher Elemente zurückweisen, die aus den unteren Schichten stammen. Und dafür scheint auch die nicht seltene Erfahrung zu sprechen, daß die Töchter schlichter Bürgersleute, wenn sie durch solche Schulen zu einer Bildung geführt werden, die ihren Umgebungen nicht entspricht, der Familie entfremdet, mit ihren Lebensverhältnissen unzufrieden und dadurch höchst unglücklich gemacht werden. Nun ist aber das Streben nach Bildung an sich immer berechtigt und löblich, und es sind daher die untern Schichten des Volkes, wenn sie für ihre Töchter eine höhere Bildung suchen, durchaus nicht ohne weiteres jenen Eltern gleich zu stellen, denen die Schule nicht vornehm genug ist. Es ist gar nicht zu leugnen, daß in einzelnen Fällen der Besuch der höheren Töchterschulen auch nur aus Eitelkeit und aus dem hochmüthigen Drange, es den anderen gleich zu thun, gesucht wird; aber es ist eben so gewiß, daß in den meisten Fällen, wo Eltern untergeordneter Lebensstellung einen solchen Unterricht für ihre Töchter suchen, dies aus dem edelsten und reinsten Eifer für Bildung und aus der Hochachtung für dieselbe geschieht. Wenn sie oft sagen, sie hätten ihren Kindern nichts zu hinterlassen, darum wollten sie wenigstens, daß dieselben etwas tüchtiges lernten, das sei ja doch das Beste ꝛc., so sind das nicht bloße Worte, sondern oft tiefe Ueberzeugung. Auf der anderen Seite muß doch auch von der Bildung, welche einen Menschen mit seiner irdischen Lage unzufrieden macht, gesagt werden, daß das eben eine verkehrte oder unzureichende Bildung sei; denn da jede echte Bildung, und dies ist ja gerade von der weiblichen in besonderem Sinne zu fordern, die Erweckung der religiösen Lebensanschauung in sich schließt und auf dem Glauben ruht, da ferner Kenntnisse und Einsicht jedem Menschen die Mittel in die Hand geben, seine Lage zu verbessern, so ist nichts mit dem Wesen der echten Bildung weniger vereinbar, als der Vorwurf, daß sie den Menschen unzufrieden mache. Nur der falschen, äußerlichen, der Scheinbildung kann eine so traurige Wirkung zugeschrieben werden. Tritt eine solche Wirkung in den Fällen, von denen hier die Rede ist, in auffallender Weise hervor, so wird sie mehr den Schulen als denen, die sie benutzen, zum Vorwurf gereichen. Im allgemeinen ist es immer als ein erfreuliches Zeichen zu betrachten, wenn das Verlangen nach Bildung zunimmt; und wer bereit ist, dieselbe mit Opfern zu erkaufen, wem es ein Ernst um die Sache ist, dem darf der Zutritt zu den höheren Töchterschulen nicht verwehrt werden. Ein anderes ist es, wenn dieser Zutritt nur erschlichen, wenn er durch Anrufung der Mildthätigkeit, durch Gönnerschaft aller Art, erworben wird. Namentlich sollte die Vertheilung von Freistellen, wo sie bestehen, in gewissenhafter Weise auch nach der Seite hin geprüft werden. Daß Freischule so selten mit Dankbarkeit benutzt wird, hat wohl darin seinen Hauptgrund, daß sie so oft denen gewährt wird, welche die Bildung an sich nicht schätzen, ja sie nicht einmal wollen, sondern welche nur die nicht zu umgehenden Kenntnisse auf die leichteste Weise und ohne eigene Kosten sich erwerben wollen. Dankbarkeit für solche Wohlthaten findet sich nur bei gebildeten Leuten, und für solche sind sie vorhanden. Selbst das Lob des Fleißes und besonderer Talente sollte nicht ohne weiteres darüber entscheiden, ob einem Mädchen der Zutritt zu einer höheren Bildungsanstalt gewährt werden dürfe, denn in allen Ständen und Lebenslagen werden dergleichen Tugenden und Anlagen sich heilsam erweisen. Vielmehr bedarf es einer näheren Untersuchung darüber, ob in der betreffenden Familie überhaupt die äußern und innern Bedingungen vorhanden sind, unter denen die höhere Bildung erlangt und bewahrt werden kann, worüber freilich wieder die Beobachtung des betreffenden Kindes die sicherste Erfahrung gewährt.

Digitized by Google

Aus dem Vorangeschickten ergiebt sich, daß die höhere Töchterschule von einer zwiefachen Tendenz der Entwicklung getragen wird. Sie will ihre Wirksamkeit so weit als möglich in die höheren Schichten des Volkes tragen und will doch auch wieder so viel wie möglich dem Bildungsbedürfnisse der unteren Schichten entgegenkommen. Wenn sich daran, wie bereits gezeigt, eine Entfaltung verschiedener Organismen, einer Töchterschule erster und zweiter Ordnung, mit Nothwendigkeit anschließt, so ist doch für alle Arten dieser Anstalten der Charakter der höheren Schule in Anspruch zu nehmen und die Anschauung, die in manchen deutschen Staaten noch herrschend ist, daß die Töchterschule ihrem Wesen nach der Volksschule angehöre, keineswegs die richtige. Daß auch die Volksschule ihre Mädchenschule haben könne, versteht sich von selbst; aber die Bedürfnisse, denen die höhere Töchterschule entgegenkommen soll, sind eben höhere, als die der Volksschule, und darum auch die Anstalten selbst unter einem ganz anderen Gesichtspuncte aufzufassen.

Was den zweiten Punct des historischen Resultates betrifft, auf welches die bisherige Entwicklung der höhern Töchterschule hinweist, nämlich die Thatsache, daß diese Anstalten von ihren Anfängen in der Reformationszeit an bis in unsere Tage auf einem Begriffe von weiblicher Bildung ruhen, der nach Inhalt und Umfang, nach ihrer Grundlage und ihrem Endziele sich von dem der männlichen Bildung unterscheide; so ist in dem Artikel „Mädchenerziehung“ (S. 496, 499, 501 f.) die Eigenthümlichkeit dieser Bildung dahin bestimmt worden, daß ihr ethischer Charakter in der Bestimmung des Weibes für das Haus gegeben sei, daß sie ein continuirliches Verweilen des Gemüthes in der religiösen Anschauung, und für die intellectuelle Entwicklung jene Art allgemeiner Bildung fordere, die in der klaren Auffassung der auf den verschiedenen Wissensgebieten zur Erscheinung kommenden wesentlichsten Ideen und Gesetze bestehe. In diesen drei Grundbestimmungen der weiblichen Bildung finden wir wieder, was die Reformatoren wollten: eine Bildung, durch welche uns „*fromme und verständige Hausmütter*“ erzogen werden.

Dürfen wir im allgemeinen annehmen, daß sich in dieser Auffassung der weiblichen Bildung die meisten und bedeutendsten Stimmen der Zeit einigen werden, so gehen doch darüber die Ansichten wieder auseinander, ob *solche Bildung der Mädchen überhaupt in Schulen* erreichbar sei, ob sie nicht besser innerhalb der Familie erzielt werden könne, und ob nicht geradezu die Bestimmung des Weibes für das Haus das Leben in der Schule als einen Widerspruch ausschließe. Unter den Neuern ist K. v. Raumer bekanntlich in dieser Verwerfung der Mädchenschulen am entschiedensten vorgegangen. Zu dem, was darüber in dem Art. Mädchenerziehung (S. 501) gesagt worden, sind hier nur noch einige Bemerkungen hinzuzufügen. Wenn es als ein sonst unbestrittener Gedanke der gesammten neueren Pädagogik angesehen werden kann, daß unter normalen Verhältnissen das Werk der Erziehung durch ein Zusammenwirken von Schule und Familie am besten gelinge, (s. die Einleitung des Art.: Institutserziehung), wenn ferner die Schule immer mehr als ein Organismus erkannt wird, der in dem Leben der Menschheit mit Nothwendigkeit besteht und aus demselben gar nicht gestrichen werden könnte, ohne daß auch die geistige Entwicklung der Menschen aufgehoben würde, so ist nicht abzusehen, wodurch das weibliche Geschlecht von der Nothwendigkeit der Schulbildung freigesprochen oder, besser gesagt, derselben beraubt werden sollte, da wir es hier doch mit einer Lebensgestaltung zu thun haben, an welche menschliche Bildung überhaupt geknüpft ist. Weil in manchen Fällen die Schulbildung durch Privatunterricht ersetzt oder übertroffen werden kann, daraus folgt nicht, daß für Mädchen die Schule überflüssig sei. Ebensogut könnte die Ueberflüssigkeit des Staates daraus gefolgert werden, daß mancher Robinson auf einer wüsten Insel gelebt hat. Ja, wie paradox es auch klingen mag, es ist leicht zu zeigen, daß für die Bildung des Mädchens gerade das Schulleben wichtiger sei, als für den Knaben. Denn wenn das Weib für das häusliche Leben erzogen werden muß, so soll es doch nach seiner menschlichen Bestim-

Digitized by Google

mung nicht so völlig in dem Hause eingeschlossen bleiben, daß es gar keinen Begriff von den Beziehungen des Menschen zu den größeren Gemeinschaften des Lebens, von den das Leben erfüllenden Ideen, Pflichten und Zwecken allgemeinerer Art habe; sondern im Gegentheil, es soll eben von diesem Gemeinschaftsleben, von den heiligen Pflichten desselben ein ernstes und klares Bewußtsein in sich tragen, in ihnen sich selbst als ein lebendiges Glied des Ganzen erkennen und das eigene Haus zu einer Pflanzstätte solcher Pflichttreue machen. Nun ist das öffentliche Leben dem Weibe versagt, aber man lernt jene Pflichten der Gemeinschaft nur in der Gemeinschaft, man versteht das Wesen allgemeiner Ordnungen nur, wenn man ihnen unterthan ist. Darum gewährt die Schule, welche, ohne selbst schon die Oeffentlichkeit zu sein, doch sie vorbildet und in friedlicher Umhegung nach außen in sich selbst das Walten des Gesetzes, das Leben der Gemeinschaft, den Ernst der Nächstenpflicht und den Gemeingeist zur Erscheinung bringt, dem Weibe eine desto bedeutendere Ergänzung des Familienlebens, je völliger es sonst jenen sittlichen Anschauungen fremd bleiben würde (s. Beneke: Erziehungs- und Unterrichtslehre II. 481, 2. Ausg. S. 589); dem Knaben aber würde diese Ergänzung, auch wenn er der Schule entbehrte, doch immer durch das Leben selbst gegeben werden. Und wäre Raumer und die, welche ihm nachreden, wie dies noch neuerdings einige Frauen gethan haben (z. B. Sophie Ahlberg: Briefe über weibliche Bildung S. 28), mit ihrer Verwerfung der Schule im Recht, woher denn die Erscheinung, daß die Mädchen so gern die Schulen besuchen, daß sie so schwer aus ihnen scheiden, daß gerade die besten unter ihnen das Andenken an die Schule so innig und so warm im Herzen tragen, käme es nicht daher, daß sie fühlen und erkennen, wie nothwendig und heilsam für ihre ganze Entwicklung diese Schulzeit ist und war? Und soll denn auf die geschichtliche Entwicklung der höhern Mädchenschulen, welche offenbar mit der geistigen Erhebung des deutschen Volkes in einem so nahen Zusammenhange steht, gar kein Gewicht gelegt werden? Man stelle sich doch nur einmal den Zustand vor, in den wir hineingerathen müßten, wenn die Mädchenschulen aus der Reihe unserer Unterrichtsanstalten gestrichen würden. Würde nicht sofort ein allgemeiner Nothstand ausbrechen, der zu den bedenklichsten Experimenten führen müßte, da doch das einmal vorhandene Bildungsbedürfnis seine nothwendige Befriedigung fordern würde. Wie viele Mütter würden dann im Stande sein, den Unterricht ihrer Töchter zu übernehmen, und wie viele Väter, ihn durch Privatlehrer ertheilen zu lassen? Aber es bedarf eigentlich die ganze Ansicht keiner Widerlegung, da sie die nächsten und offenbarsten Zustände des wirklichen Lebens übersieht. Man sollte doch endlich anfangen, den Segen und die Vortheile, welche die Mädchenschulen der Familie darbieten, in's Auge zu fassen. Wie wenig unsre heutigen Mütter mit ihren Töchtern anzufangen wissen, das sprechen sie oft genug ganz naiv aus, wenn sie dieselben zur Schule bringen; sie sagen einfach, daß sie mit ihnen nicht mehr fertig werden, daß sie durch die Aufmerksamkeit, welche sie ihnen schenken müßen, in der Erfüllung ihrer sonstigen Pflichten gehindert werden, und daß sie Gott danken, sie in der Schule gut aufgehoben zu wissen. Das ist nicht bloß Ungeschick oder gar Liebllosigkeit, es ist die natürliche Folge unserer socialen Verhältnisse, welche in den mittleren Ständen die Arbeit der Männer und Frauen so vermehrt, die Räume des Hauses so verengt, alle Lebensbedingungen so zugespitzt haben, daß für diese Schichten des Volkes gar nichts übrig bleibt, als entweder auf die Bildung der Kinder zu verzichten oder sie den Händen zu überlassen, welche die Vorsehung dafür bereitet hat. Dieser Rhythmus des Lebens, welcher durch den Schulbesuch der Mädchen in ihr Dasein gebracht wird, übt ferner offenbar einen sehr heilsamen Einfluß auf das Verhältnis zwischen Eltern und Kindern aus. Ohne denselben würde das ununterbrochene Zusammensein derselben in so unmittelbarer Nähe, wie es unsre Verhältnisse nun einmal fordern, vielfach die Ungeduld reizen und Ausbrüche der Leidenschaftlichkeit auf beiden Seiten hervorrufen, welche den Frieden des Hauses nur zu sehr beeinträchtigen müßten. Dem allem beugt die Schule durch den einfachen Wechsel der

Digitized by Google

zeitweiligen Trennung und des Wiedersehens vor. Wir kannten ein Mädchen, welches die Schule so lieb hatte, daß es nur mit der größten Schwierigkeit in Krankheitsfällen zu bewegen war, sie zu versäumen, und welches doch niemals auf andre Weise aus der häuslichen Wohnung in die Schule gieng, als rückwärts gewendet, um noch das ganze volle Bild des heimatlichen Daseins in der Seele mitzunehmen. So gieng es immer von einer Seligkeit zur andern. Wir wollen nicht dabei verweilen, wie bereichert das Leben des Hauses, wie geläutert der Blick der Eltern für die Eigenthümlichkeit der Kinder durch die Erfahrungen des Schullebens werden muß und legen hier das Gewicht nur auf den einen überaus bedeutenden Umstand, daß durch die Schule dem Leben der Mädchen ein Inhalt und eine Ordnung gegeben wird, welche die Häuslichkeit in diesem Alter niemals zu geben vermag. Sehen wir doch die Verlegenheit der Mütter darüber, was sie mit den Töchtern anfangen sollen, in sehr vielen Fällen sofort wiederkehren, sobald dieselben die Schule verlassen haben. Hier ist es allerdings mehr das mangelhafte Verständnis der Erziehungspflicht und der innere Verfall des Familienlebens, der sich in jener Verlegenheit spiegelt; aber einen großen Antheil an derselben hat jedenfalls der Stillstand jenes gewohnten rhythmischen Wechsels zwischen Schule und Haus und die empfundene Last der ganzen Erziehungspflicht, die nun so plötzlich auf den Eltern allein ruht. Alles dieses wird von der täglichen Erfahrung so klar gelehrt, daß man sich billig über die oft so kurz absprechende Verurtheilung der höhern Töchterschule wundern muß. Wenige sind mit ihnen zufrieden, den einen lehren sie zu viel, den andern zu wenig. Bei genauerer Betrachtung stellt sich heraus, daß auch Raumers Ansicht von der Entbehrlichkeit derselben eigentlich aus einem bittern Urtheil über die Untauglichkeit der Mädchenschulen, wie er sie sich dachte oder wie er sie kannte, hervorgegangen ist. Man lese nur seine Schilderung ihrer Leistungen (a. a. O. S. 172 f.)! Er weiß von keinem andern Unterrichte des Französischen, als von einem solchen, den er lieber ein „Abrichten" nennen möchte, „wie Papageien und Staare abgerichtet werden." Zwar hat er dabei zunächst die Bonnenerziehung vor Augen, aber eine Seite weiter, wo er von der Schule redet, überträgt er doch diese harten Vorwürfe ohne Umstände auch auf diese: „Werden die Mädchen dressirt, sich ohne Sinn und Verstand französische Redensarten anzueignen, so verlangt dagegen der Lehrer des Deutschen: sie sollen alles und jedes, was sie lesen, verstehen — ja sie sollen es mehr als verstehen, sie sollen sich auch dieses ihres Verstehens bewußt sein." „Welche Themata," heißt es weiter, „giebt man nicht den armen Mädchen zu schriftlichen Arbeiten!" Und nun folgt eine Diatribe gegen gewisse schlechte Themata: „Wir sind hiemit bei weitem noch nicht zu Ende mit allen Ingredienzen der Schulbildung unserer Mädchen. — Man lese nur das erste beste Einladungsprogramm zu einem Mädchenexamen; welch ein Ueberfluß an Lehrobjecten!" Und nun folgt ein Angriff auf einen verkehrten Unterricht der Botanik. Aber diese ganze Darstellung dessen, was nach Raumer die höheren Töchterschulen betreiben, entspricht nicht der Wahrheit. Er mag deren schlechte gesehen haben, und wir müßen zugeben, daß es deren noch immer giebt; aber dem allgemeinen Standpuncte ihrer gegenwärtigen Entwicklung entsprechen diese Schulen eben so wenig, als die Schilderung Raumers. Und giebt es nicht auch schlechte Schulen anderer Kategorien? Werden nicht auch auf Gymnasien unangemessene Themata gelegentlich aufgegeben? Aber wir dürfen in der Zurückweisung dieser Vorwürfe noch einen Schritt weiter gehen. Raumer gehört zu denen, welchen in der höhern Töchterschule zu viel gelehrt wird. „Welch ein Ueberfluß an Lehrobjecten!" ruft er aus und setzt doch gleich hinzu: „Richtig gelehrt, wäre manches sehr löblich, verkehrt behandelt, wird es ganz verwerflich." Also geht sein Angriff gegen die Schule eigentlich darauf hinaus, daß sie alles verkehrt behandle. Wenn es so wäre, so könnte doch eine richtige Behandlung in die Schule eingeführt werden. Warum geht er nicht darauf aus, diese richtige Behandlung darzustellen, warum verwirft er die Schule um ihrer Fehler willen in Bausch und Bogen? Warum zeigt er nicht, was aus der Fülle der Lehrobjecte das sehr löb-

Digitized by Google

liche sei, und was getadelt werden müße? Vielleicht, weil er nun einmal von der Schule kein Heil erwartet. Wir haben also dasjenige, was er sodann von den Müttern gelehrt wissen will, darauf anzusehen, ob wir es in die Schule einführen und so behandeln können, wie er es behandelt wissen will. Sehen wir ab von seinen Ansichten über die religiös-sittliche Bildung der Mädchen, welche vollkommen anzuerkennen und in ihrer Bedeutung für die weibliche Bildung bereits (Mädchenerziehung S. 501) gewürdigt sind, sehen wir ab von seiner Verwerfung des schulmäßigen, mehrere Stunden hintereinander betriebenen Lernens, der wir schon nicht beistimmen können, so unbezweifelt andrerseits die Wichtigkeit dessen ist, daß das Weib nach dem Götheschen Worte bei Zeiten dienen lerne; so finden wir zunächst in der Wahl der Lehrobjecte kein Princip, denn es ist z. B. nicht zu verstehen, warum die Mädchen das Französische und Englische lernen und lesen und gar keinen Blick in den grammatischen Bau der Muttersprache und in die vaterländische Literatur thun sollen, warum sie Naturgeschichte und Geschichte treiben und doch ohne alle geographische Kenntnis bleiben sollen, wir finden aber sodann auch, daß die hier angedeutete Behandlung mancher dieser Objecte geradezu des bildenden Einflußes beraubt ist. Wenn beim Naturunterrichte nur von der Neigung der Mädchen für Blumenmalerei und für die Pflege der Hausthiere, allenfalls auch von ihrer Augenweide an schönen Edelsteinen die Rede ist, so wird niemand darin eine Anweisung erkennen, wie Naturgeschichte mit Mädchen betrieben werden soll. Auch wird man billig fragen, ob sie nie etwas von Donner und Blitz und von den Kräften der Natur, die sie rings umgeben, erfahren dürfen. Ganz ebenso unzusammenhängend und ungenügend ist die Darstellung des geschichtlichen Unterrichts. Ziehen wir die Summe, so müßen wir sagen, die ganze Ansicht Raumers von dem Unterrichte der Mädchen entbehrt der Gründlichkeit und der Erfahrung. Er geht von einem sehr ehrenwerthen Gefühle für das Wesen der Weiblichkeit aus, und daß er von diesem Gefühle aus ein so entschiedenes Wort für die häusliche Bestimmung der Mädchen und für den religiösen Charakter ihrer Erziehung geredet hat, wird immer ein Verdienst bleiben. Aber es fehlt seinem verwerfenden Urtheil über die höheren Töchterschulen die Rücksicht auf die allgemeinen und öffentlichen Zustände unseres Volkes, auf die veränderten socialen Verhältnisse und Bildungsbedürfnisse der Zeit und auf die innere Entwicklung, welche die höhere Töchterschule durchgemacht hat. Immer ist es die Furcht vor der Gelehrsamkeit der Frauen, welche sich zuletzt hinter der Feindschaft gegen diese Anstalten verbirgt, gegen eben diese Anstalten, denen doch in demselben Athem vorgeworfen wird, daß sie nur dürftiges leisten. Wäre es so schlimm mit dieser Gelehrsamkeit, so müßte Deutschland bereits von gelehrten Frauen wimmeln. Wir halten viel eher den andern Vorwurf für gerechtfertigt, daß die Leistungen der höhern Töchterschulen im ganzen schwach zu nennen sind, und daß sie füglich bedeutender sein könnten. Die Geschichte der weiblichen Bildung lehrt aber auch, daß die Mädchenschulen der gelehrten Erziehung der Frauen im Princip feindlich entgegentreten, und es ist keine Frage, daß in dem Maße, in welchem diese Anstalten zur rechten Organisation und Wirkung gelangen, die Erscheinung der gelehrten Frauen immer mehr verschwinden wird, wie dies auch bisher schon der Fall gewesen ist. Schon die Idee einer „allgemeinen Bildung," auf welcher die Mädchenschulen ruhen, ist der Entwicklung eigentlich wissenschaftlicher und gelehrter Neigungen ungünstig, denn solche Neigungen können sich nur da entwickeln, wo der Blick auf ein begrenztes, in seiner systematischen Gliederung und in der ganzen Breite des Details dargelegtes Gebiet der Wissenschaft dauernd gerichtet wird. So war es im Mittelalter, als das Lateinische der Ausgangspunct und die Summe der höheren Frauenbildung war, aber unsere Töchterschulen wollen keine einzige Sprache und keine einzige Wissenschaft, auch nicht etwa eine gewisse Gruppe von Wissensgebieten zu ihrem Reiche machen, sondern sie wollen die Mädchen befähigen, einen verständnisvollen Antheil an allem Guten und Schönen, was die echte Bildung des Volkes darbietet, zu nehmen, wollen ihnen einen klaren Blick in alle wesentlichen

Digitized by Google

Beziehungen des Menschen geben, und wollen dies auf keine andre Weise thun, als so, daß das Gemüth der Mädchen dadurch nur inniger auf Gott gerichtet und nur noch besser für ihre häusliche Bestimmung geschickt gemacht werde. Wie kämen sie bei solcher Tendenz dazu, ihre Schülerinnen gelehrt zu machen? Und wo sollten sie die Mittel, die Zeit, die Gelegenheit finden, dergleichen Neigungen zu wecken und zu fördern!

Nach diesen Erörterungen wird es nicht mehr nöthig sein, auf diejenigen Angriffe gegen die höhern Töchterschulen näher einzugehen, die von demselben gefühlsmäßigen Standpuncte, aber ohne die Klarheit Raumers nach ihm noch erhoben worden sind. Die „Briefe an eine Mutter über die wichtigsten Mängel in der jetzigen Erziehung der Töchter," in denen Fr. Joachim Günther 1851 den Plan zu einer Verbesserung der Mädchenschule veröffentlichte, schließlich aber die Töchterschule, also auch die verbesserte, für ein nothwendiges Uebel erklärte, giengen ohne Wirkung vorüber. Aufsehen dagegen erweckte durch seinen kecken Ton ein Aufsatz „Wider die höhern Töchteranstalten" (in der deutschen Vierteljahrsschrift 1855 4. Heft), der doch, wie R. Koenig (über weibliche Erziehung von Hanna Moore, S. 15) nachgewiesen hat, weder eine Kenntnis der betreffenden Zustände in alter und neuer Zeit verrieth, noch überhaupt etwas neues, was nicht schon unendlich oft gesagt war, aussprach. Ein Referat über diesen Aufsatz in der Augsburger Allgemeinen Zeitung (Nr. 28, 29; 1856 in den Beilagen) wiederholte die dort geäußerten Beschuldigungen und versprach später positive „Vorschläge", die indessen nicht erschienen sind.

Auch Schwarz (Grundsätze der Töchtererziehung für die Gebildeten. 2. Aufl. 1836 S. 215 f.) hat sich gegen die höheren Schulen für Mädchen erklärt. Da er dies aber hauptsächlich aus dem Grunde thut, weil er fürchtet, daß diese Schulen das Mädchen zu sehr in Anspruch nehmen, dem häuslichen Sinne und Leben entfremden und dadurch den sittlichen Schwerpunct der weiblichen Bildung verrücken dürften, so kann er nicht für einen principiellen Gegner dieser Anstalten angesehen werden, denn der Schule muß selbst daran liegen, das rechte Maß ihrer Forderungen einzuhalten. Vielmehr verdient dieses Bedenken bei der Frage über die Organisation der höhern Mädchenschulen die ernstlichste Beachtung. Ein Uebermaß der von der Schule, theils für die Lehrstunden, theils für die häuslichen Arbeiten in Anspruch genommenen Zeit trägt nicht nur dazu bei, die Mädchen ihrer eigentlichen Bestimmung wirklich zu entfremden und dadurch das Familienleben zu zerstören, sondern es schadet auch der Schule selbst und hebt die Erfolge des Unterrichts zum großen Theile wieder auf. In dem Artikel „Mädchenerziehung" (S. 520) ist vom Standpuncte des Hauses aus dieses Uebermaß der von der Schule gestellten Forderungen bereits besprochen; es bedarf indessen auch im Interesse der Schule selbst einer Beleuchtung. Daß die Mädchenschule zum Hause noch ein anderes Verhältnis habe, als die Knabenschule, wird sich immer und an sehr verschiedenen Puncten zeigen, und es wird immer zum Nachtheile der Schule ausschlagen, wenn die Mädchennatur, wie es in unseren Tagen vielfach geschieht, ganz ignorirt wird. Wenn K. v. Raumer (a. a. O. 207), wie oben erwähnt, den Schulunterricht der Mädchen schon darum verwirft, weil derselbe mehrere Stunden hintereinander andaure und weil schon dies lange Verweilen der Mädchen bei einer Beschäftigung der weiblichen Bestimmung zum allzeitfertigen Dienste widerspreche, und wenn er darum, sich auf Fenelon und Frau Necker berufend, eine solche Art des Unterrichtes fordert, welche, auf alle Regelmäßigkeit verzichtend, nur die günstigen Augenblicke warnimmt, in denen das Kind, des Spieles müde, sich einer geistigen Anregung von selbst erschließt: so wäre freilich, falls diese Forderungen die richtigen wären, die Schule als solche unmöglich. Aber diese Forderungen sind nicht berechtigt. Zunächst ist es schon einseitig, daß die Mädchen an eine dauernde Beschäftigung nicht sollen gewöhnt werden. Das sollen sie gerade recht sehr, denn ihr ganzes Leben ist viel eintöniger, viel mehr der Gleichartigkeit des Thuns, viel mehr der stillen Beharrlichkeit in der vorgeschriebenen äußeren Pflicht zugewendet, als das des Mannes, und auch diese Kunst will geübt sein,

Digitized by Google

namentlich bei der Lebendigkeit und Reizbarkeit der weiblichen Natur. Auch bleibt für die Uebung der dienenden Liebe noch Raum genug, sowohl in der Schule, als vornehmlich im Hause. Am wenigsten kann Fenelon zum Gewährsmann herangezogen werden. Dieser redet an der betreffenden Stelle (a. a. O. Cap. V.: Instructions indirectes: il ne faut pas presser les enfants) von dem ersten Anfange des Unterrichts und kämpft gegen den pedantischen Ernst, durch welchen den Kindern die Lust zum Lernen benommen werde. Er charakterisirt diese Pedanterie, indem er darauf hinweist, wie verkehrt es sei, alles Vergnügen auf die eine, alle Langweiligkeit und alle Mühe auf die andere Seite, nämlich auf die Seite des Unterrichts zu legen, und fordert auf, die Sache einmal umzukehren und den Kindern das Lernen zu einer angenehmen Sache zu machen, gerade so, wie er einige Zeilen vorher den Rath giebt, daß das erste Buch, welches man in die Hand des Kindes lege, sauber gebunden, mit Goldschnitt verziert, mit schönen Bildern ausgestattet sein sollte, um auch dadurch das Interesse des Kindes zu wecken. Das Wahre, was in allen diesen Rathschlägen liegt, findet aber seinen vollen Ausdruck in der richtigen Unterrichtsweise. Weiß der Lehrer die Herzen der Kinder zu gewinnen, ihr Interesse zu erregen, ihnen den Unterricht lieb zu machen, so werden alle jene äußern Mittel durch die reine Freude des Geistes und Herzens, die das Kind am Lernen gewinnt, überflüssig. Ueber jene finstere Pedanterie, gegen welche Fenelon kämpft, sind wir im allgemeinen hinaus und wenn wir für die allerersten Anfänge des erwachenden Lerntriebes, die noch ganz in das Haus fallen und der mütterlichen Pflege überlassen werden können, die Rathschläge Fenelons und K. v. Raumers gern gelten lassen, so muß doch gesagt werden, daß ohne eine gewisse Regelmäßigkeit und Stetigkeit der Lectionen weder ein Schul- noch ein Privatunterricht denkbar ist. Dennoch liegt in der Scheu Raumers vor dem langdauernden schulmäßigen Unterricht der Mädchen eine Wahrheit, nur hätte sie anders begründet werden müssen. Sowohl die physiologische als die psychologische Betrachtung der weiblichen Natur scheint zu fordern, daß die Dauer des Schulunterrichts derselben abgekürzt werde. Die Besorgnis, daß das andauernde Sitzen der Mädchen in den Schulen zu Rückgratsverkrümmungen und andern körperlichen Uebeln Veranlassung werde, ist oft genug ausgesprochen worden, hat aber im ganzen die gründliche Beachtung noch nicht gefunden, die sie in der That verdient. Mag Heidenreichs Behauptung, daß unter 20 Mädchen, die das 15. Jahr erreicht hätten, nur 7 von Verkrümmungen und Misgestaltungen frei seien, zu weit gehen, so bietet die Versicherung mancher Aerzte, daß selten ein Mensch gefunden werde, der völlig normal gewachsen sei, daß aber die meisten dieser Abweichungen unerheblich seien, doch keine Beruhigung, da sie im Gegentheil die gefährliche Verbreitung der Anlage zu Rückgratsverkrümmungen beweist. Aber außerdem ist es eine Thatsache, daß die Mädchen aus den höheren Ständen gegenwärtig mehr als in früheren Zeiten an Bleichsucht, Kurzsichtigkeit, Nervenschwäche, Krämpfen ꝛc. leiden, und wenn diese Thatsache ein Product verschiedener Factoren ist, so kann als einer derselben die Schule nicht übergangen werden.* Auch in Darwins und Hufelands „Anleitung zur physischen und moralischen Erziehung des weiblichen Geschlechts," sowie in Schrebers „Kallipaedie" wird das lange andauernde Sitzen, namentlich wenn dabei die Rückenlehne entbehrt werden muß, für eine Ursache sehr verderblicher Folgen für die Zukunft der Mädchen erklärt. Gegen diese Mahnungen dürfte sich die Schule auch dann nicht verschließen, wenn sie ein gutes Theil der bildenden Einflüsse ihres Unterrichtes aufgeben müßte; es ist aber mehr als wahrscheinlich, daß die Mädchenschule bei einer beschränkteren Zeit des Unterrichts ihre Zwecke noch besser realisiren würde. Von der frischeren Empfänglichkeit, welche die jungen Mädchen dem Unterricht entgegenbringen würden, ist bereits in dem Art. „Mädchenerziehung" (S. 521.) die Rede gewesen. Es ist indessen hier auch der psychischen Eigenthümlichkeit des Weibes zu gedenken, kraft deren dasselbe mehr an dem Einzelnen haftet, und der auf das Allgemeine gehenden, systematischen Construction des Wissensinhaltes sich mehr abwendet, als der männliche

Digitized by Google

Geist. Würde auf diese Eigenthümlichkeit der weiblichen Seele im Unterrichte schärfer geachtet, so würde wahrscheinlich viele auf denselben gewendete Zeit erspart und das Resultat dennoch ein befriedigenderes werden. Bedenkt man z. B., mit welchem Zeitaufwande und in welcher Breite der Behandlung von den unteren Classen bis in die obersten hinein die deutsche Satzlehre besprochen zu werden pflegt, ohne daß doch eine rechte Klarheit darüber und eine darauf ruhende Sicherheit der Interpunction bei den Mädchen erreicht wird, so wird man sich dem Geständnis kaum entziehen können, daß auf diese Dinge viele Zeit und Mühe, wie es scheint, vergeblich gewendet werde. Abgesehen von andern Gründen dieser Erscheinung, ist aber gewiß eben die stete Wiederkehr, die umständliche und doch nichts neues und anregendes darbietende Durcharbeitung des grammatischen Stoffes eine von den wichtigsten Ursachen, warum diese Erkenntnisse bei den Mädchen so wenig haften. Würde dieser Stoff seltener tractirt, würde weniger Gewicht auf die äußere Vollständigkeit desselben gelegt, würde er auf eine das eigene Nachdenken mehr herausfordernde Weise gehandhabt, so würde er bei Mädchen wahrscheinlich größere Wirkung äußern, er würde sie interessiren, sie zur Reflexion reizen, während er sie nach der gewohnten Weise langweilt. Weniger Stunden, in der rechten Weise benutzt, könnten daher in diesem Stücke vielleicht ein besseres Resultat hervorbringen. Und warum nur in diesem Unterrichtsgegenstande? Es sind immer Mädchen, die unterrichtet werden, und die geistige Natur derselben verläugnet sich nirgends. Aus alle dem dürfte mit ziemlicher Gewißheit gefolgert werden, daß die Schule es dem Hause eben so sehr als sich selbst schuldig ist, ihre Forderungen an die Zeit und Kräfte der Mädchen zu mäßigen. Die Zahl der Stunden, welche dem Unterrichte in der Schule eingeräumt werden müßen, dürfte mit gutem Rechte auf durchschnittlich 24 bis 28 in der Woche beschränkt und so vertheilt werden, daß nur der Vormittag dem wissenschaftlichen Unterrichte, der Nachmittag den technischen Uebungen gewidmet würde. Auf der elementarischen Stufe genügen im Anfange 24 wöchentliche Stunden völlig; in den mittleren Classen, wo immer noch das Lesen und Schreiben geübt werden muß und die meisten höhern Unterrichtsgegenstände schon eintreten, wird sich die Zahl der wöchentlichen Stunden auf 28 steigern, in den obern Classen aber wieder auf 26 Stunden herabsetzen lassen. Ueber die Zeit der Stunden herrscht eben so wenig Uebereinstimmung als über die Zahl derselben. Die meisten Schulen beginnen um 8 Uhr, viele indessen erst um 9 Uhr des Morgens, jene schließen den Vormittagsunterricht um 11 oder 12, diese gewöhnlich um 1 Uhr. Die localen Zustände werden darüber entscheiden müßen, welche von beiden Zeitbestimmungen im bestimmten Falle die passendere wäre. Im allgemeinen sprechen die Lebensgewohnheiten in den größern Städten eben so sehr, als die Rücksichten, welche das weibliche Leben erfordert, für den Anfang der Mädchenschule um 9 Uhr des Morgens. Wo es dann möglich ist, den Unterricht bis 1 Uhr auszudehnen, würde der Nachmittag nur einmal oder zweimal (und dann gewöhnlich nur für die Handarbeiten) in Anspruch genommen werden, und es hätte dann jede Schülerin mindestens vier ganz freie Nachmittage. Freilich darf der Nachmittagsunterricht da, wo Vormittags erst um 1 Uhr geschlossen wird, auch erst um 3 Uhr beginnen. In denjenigen Ländern der evangelischen Kirche, in welchen die auf einem abnormen Verhältnisse zwischen Kirche und Schule beruhende Sitte herrscht, daß die Katechumenen ein oder gar zwei ganze Jahre hindurch wöchentlich in zwei Stunden einen Vorbereitungs-Unterricht für die Einsegnung empfangen, gereicht diese Sitte den Töchterschulen in größeren Städten zu empfindlichem Nachtheile, da dieser Katechumenen-Unterricht, zu verschiedenen Zeiten von verschiedenen Predigern ertheilt, die regelmäßige und continuirliche Theilnahme am Unterricht gänzlich aufhebt und den Mädchen eine praktische Anweisung wird, die Pflichten gegen die Schule gering zu schätzen. Dieses Verhältnis ist ein sehr beklagenswerthes, es ruft unnöthigerweise Bitterkeit gegen die Geistlichen hervor und verwirrt die Gewissen. Es darf indessen nicht übersehen werden, daß die Schule, so lange sie selbst alle die Stunden in Beschlag

Digitized by Google

nimmt, in welche füglich jener kirchliche Unterricht gelegt werden kann, an diesem Conflicte selbst eine Schuld trägt. Eine billige Beschränkung der Schulzeit würde dazu beitragen, auch dieses Verhältnis zu regeln, wenngleich freilich die vollständige Lösung erst von einer organischen Ordnung des Verhältnisses zwischen Kirche und Schule zu erwarten ist, welche der christlichen Schule auch den christlichen Religionsunterricht überläßt, der Kirche aber die Pflicht zuweist, die Thätigkeit der Schule an diesem Puncte gewissenhaft zu überwachen, die Erkenntnis der zur Einsegnung Vorgeschlagenen zu prüfen und dem Unterrichte schließlich die seelsorgerische Vorbereitung auf die Einsegnung hinzuzufügen. Dann würde auch diese Vorbereitung, wie es ursprünglich überall gewesen und in Braunschweig, Hannover, Württemberg ꝛc. auch gegenwärtig ist, nur einige Monate vor der Einsegnung selbst in Anspruch nehmen. Nothwendig ist es, daß die Stunden, in welche dieser kirchliche Unterricht fallen soll, ein für allemal festgesetzt, und in diese Zeit die Religionsstunden der Schule gelegt werden, damit nicht die ersolgreiche Theilnahme der Schülerinnen an den übrigen Lehrgegenständen aufgehoben werde.

Wie in der Zeit der Schulstunden, sollte aber die Mädchenschule auch in den Forderungen an die häuslichen Arbeiten für den Unterricht das rechte Maß beobachten. Gerade in diesem Stücke versündigt sie sich nicht selten an dem Familienleben und an der Gesundheit der Mädchen auf das betrübendste. Mädchen sind im allgemeinen in der sorgsamen Anfertigung ihrer häuslichen Arbeiten für die Schule treuer, als Knaben. Eine gewiße Hingebung an den Lehrer treibt sie, schon diesem zu liebe und um seine Zufriedenheit zu erringen, zur größten Ausdauer in Bewältigung der von ihm gestellten Aufgaben. Wenn das ein Grund sein sollte, das Mädchen um so mehr zu schonen, so wird es leider in der Praxis oft zu einer Ursache, daß dem Lehrer sein Misgriff verborgen bleibt; denn so unbillig immerhin die Aufgabe gewesen sein mag, unter Mädchen werden sich immer einige finden, die sie erfüllt haben. Nach dem schätzenswerthen Bericht über die weibliche Erziehung in der Schweiz, welchen der Director Froelich aus Bern in der 9. allgemeinen deutschen Lehrerversammlung zu Frankfurt a. M. 1857 gegeben hat (Stenographischer Bericht S. 30), ist man in der deutschen Schweiz in der Bekämpfung dieser Uebelstände so weit gegangen, daß man für die Elementar- und Mittelstufe bis zum 12. Jahre die häuslichen Aufgaben ganz abgeschafft und eine solche Ordnung hergestellt hat, nach welcher die Mädchen bis zu diesem Alter während der Schulzeit ganz der Schule und während der übrigen Zeit ganz dem Hause angehören, ja nicht einmal ihre Bücher mit nach Hause nehmen, eine Ordnung, die allerdings bequem sein mag, die aber das Haus wieder zu wenig in das Interesse der Schule hineinzieht. Die Reformatoren trafen auch hierin das Rechte mit dem einfachen Worte: „die übrige Zeit sollen sie überlesen (d. h. üben) und haushalten lernen.“ Das Haus darf sich der lehrenden Thätigkeit niemals ganz entschlagen, es würde damit auch den geistigen Interessen, welche die Schule anregt, entsagen. Auch müßen die Eltern die Fortschritte der Kinder beobachten können und es muß für die Erweckung des Pflichtgefühles in der Tagesordnung des Hauses auch eine Zeit gesetzt sein, in welcher die Kinder ihrer Schulpflicht zu denken und zu leben haben. Dagegen soll diese häusliche Arbeit auch nicht, wie es nur zu oft geschieht, eine Plage für Eltern und Kinder werden, sondern eben eine „Uebung“, d. h. eine das erworbene Wissen auffrischende und die erlangte Geschicklichkeit erhaltende und fördernde Anwendung des Erlernten. Wenn irgendwo, so findet in der Mädchenschule der Satz seine Anwendung, daß der Schwerpunct des Lernens in die Schule selbst fällt, daß diese also sich nicht auf bloße unterrichtliche Anweisung und Entwicklung des Lehrstoffes zu beschränken, sondern auch die Aufgabe hat, die wirkliche Erzeugung und Befestigung des Wissens durch Wiederholung und Uebung zu erzielen und das Erlernte zum geistigen Eigenthume der Schüler zu machen. Nur auf der Voraussetzung dieser erfüllten Pflicht ruht die Berechtigung, häusliche Aufgaben zur Uebung zu stellen, und jene Pflicht geht soweit, daß das selb-

Digitized by Google

ständige Ueben und Arbeiten selbst erst in der Schule gelehrt werden muß, ehe es von dem Kinde zu Hause gefordert werden kann. Hauptsächlich auf den höheren Stufen des weiblichen Unterrichtes stellt sich die Vorliebe der Mädchen für viele und sorgfältige Schreibereien, für ausgedehnte Gedächtnisarbeiten, mit einem Worte für äußerliche Thätigkeiten heraus. Da dieselben der geistigen Entwicklung keinen Gewinn, der körperlichen aber den größten Schaden bringen, so sind sie um so mehr zu vermeiden, und es sind leichtere, aber das eigene Nachdenken in Bewegung setzende, Aufgaben an deren Stelle zu setzen. Die Zeit, welche für solche häusliche Arbeiten in Anspruch genommen wird, darf in dem Alter vom 6. bis 10. Jahre eine halbe bis eine Stunde, vom 10. bis 13. Jahre 1½ St. und vom 14. Jahre an zwei Stunden täglich nicht überschreiten. Natürlich muß dabei vorausgesetzt werden, daß die Schülerinnen diese Zeit auch wirklich zur Arbeit verwenden und nicht etwa, wie viele es machen, vertändeln und dadurch einen doppelten und dreifachen Zeitaufwand nöthig machen. Eben darum müßten die Kinder zunächst in der Schule selbst an die rechte Art zu arbeiten gewöhnt werden. Werden dabei die gegebenen Aufgaben, die im Classenbuche verzeichnet sind, von Zeit zu Zeit controllirt, regelmäßig auf die verschiedenen Tage vertheilt, und nach der mittleren Arbeitskraft bemessen, so wird es nicht leicht geschehen können, was doch so oft vorkommt, daß die jungen Mädchen bis tief in die Nächte hinein für die Schule thätig sein müßen. Auch ist auf solche Zeiten, in denen noch besondere Ansprüche an die Arbeitskraft der Mädchen gemacht werden, wie die Weihnachtszeit, die Geburtstage der Eltern ꝛc. eine billige Rücksicht zu nehmen. Das Mädchen würde in seinem Gemüthsleben und in seiner Stellung zum Hause gestört werden, wenn es bei solchen Gelegenheiten verhindert würde, den Angehörigen kleine Freuden zu bereiten.

Wenn von der Organisation der höheren Mädchenschule die Rede ist, so wird an eine solche Einrichtung derselben gedacht, welche in allen ihren einzelnen Theilen und Beziehungen von einer Idee getragen werde. Diese Idee kann keine andere als die der weiblichen Bildung sein, und von der Vollkommenheit, in welcher die Schule diese Idee zu erfassen und darzustellen sucht, hängen die verschiedenen Arten der höheren Töchterschulen, der Lehrplan derselben, so wie die Eintheilung derselben in Classen ab. Es ist schon oben nachgewiesen worden, daß in der Entwicklung dieser Anstalten eine doppelte Tendenz hervortreten muß, die eine, welche darauf ausgeht, den Forderungen der wirklich höheren und vornehmen Stände zu entsprechen, die andere, welche dem Bildungsbedürfnis der aufstrebenden Volksclassen gerecht werden will. Doch ist innerhalb dieser beiden Richtungen noch immer eine ziemlich große Mannigfaltigkeit der Entwicklung denkbar, welche sich im einzelnen nach den besonderen, an jedem Orte und in jeder Schule vertretenen, Gruppen der Gesellschaft richten wird. Meyer aus Lübeck hat in der 9. allgem. deutschen Lehrerversammlung zu Frankfurt a. M. 1857 überhaupt vier sociale Gruppen unterschieden, die bei der Schulbildung der Mädchen in Betracht kommen. Die unterste Stufe, sagt er, sei diejenige, auf der das Mädchen für einen selbständigen Erwerb, zum Dienen bei einer Herrschaft vorbereitet werden müße, und für diese Stufe seien vor allem praktische Kenntnisse, Gewöhnung an Ordnung und Arbeitsfreudigkeit erforderlich. Der zweite Stand sei derjenige, wo die ökonomischen Verhältnisse des Hauses es erfordern, daß die Tochter die dienende Kraft sei, welche der Mutter helfend zur Seite steht. Hier sei vor allem ein bisher vermißter Lehrzweig einzuführen: eine Anleitung, die wichtigsten Verwaltungsgrundsätze im Hauswesen praktisch anzuwenden. Der dritte sei der gehobene Stand, wo das Haus eine fremde Bedienung besitze, die aber der unmittelbaren Aufsicht der Hausfrau bedürfe. Hier sei die Hauptaufgabe der Hausfrau, die Arbeit zu einer Quelle der Freude zu machen; man möge daher die Mädchen in der Selbstverleugnung und stillen Pflichttreue üben. Die vierte Stufe sei diejenige, auf welcher das ökonomische Interesse nicht unmittelbar hervortrete und bei der Bildung der

Digitized by Google

Mädchen auf dasselbe keine Rücksicht genommen werden dürfe. Hier könne sich das veredelte Familienleben in der reinsten Gestalt zeigen und das Haus solle hier ein Haus des Geistes werden. Uebrigens will Meyer (a. a. O. S. 7), daß die höheren Stände auch die Elemente, welche den unteren Ständen unentbehrlich sind, durchmachen, und so alle Mädchen gewißermaßen von unten auf dienen sollen. Es ist indessen aus alledem doch kein rechtes Bild von der Gestaltung der höheren Töchterschule zu gewinnen. Abgesehen von dem Mangel einer bestimmten Antwort auf die Frage, welches die Grenzen der intellectuellen Bildung seien, die für jede der vier Stufen festgehalten werden sollen, abgesehen ferner von der Vermischung intellectueller und sittlicher Gesichtspuncte, von der irrthümlichen Ansicht, als habe die Schule die Mädchen auf so unmittelbare Weise in die häusliche Thätigkeit einzuführen, und von dem größeren Irrthum, als gebe es eine Erziehung zu gewißen einzelnen Tugenden, wie zur Arbeitsfreudigkeit für die unterste, zur Pflichttreue für die dritte Stufe, während alles Löbliche und Gute aus dem einen Quellpuncte einer in sittlicher Tüchtigkeit sich bewährenden aufrichtigen Frömmigkeit hervorgehen muß, bleibt auch die Hauptsache unklar, wie die Mädchenschule zu organisiren sei, damit allen diesen Gruppen der Gesellschaft genügt werde. Geht man davon aus, daß die letzte Absicht aller Mädchenerziehung dieselbe ist, daß aber in den verschiedenen Ständen diese Absicht in einem verschiedenen Grade durchgeführt werden kann, so wird man nicht wünschen können, daß die sämmtlichen Stände in einer Schule vertreten seien, daß die Mädchen der unteren Stände etwa in den unteren Classen zurückbleiben, die der höheren Stände aber in die höheren Classen hinauf gehen sollen; denn die verschiedenartigen Forderungen, die da an die Mädchen gestellt werden müßten, wo alle Stände noch vereinigt wären, würden die ganze Einheit der Thätigkeit zerstören. Wenn es daher solche Schulen giebt, wie z. B. Director Rudolf (9. allgem. deutsche Lehrerversammlung a. a. O. S. 12) die zu Koethen als eine solche dargestellt hat, „welche (in 445 Schülerinnen) die Töchter aller Stände, des ersten Staatsmannes und des letzten Arbeiters, insofern er nur Schulgeld zahlt, vereinigt," so können solche Anstalten nicht als normale höhere Töchterschulen angesehen werden. Die Gründe dafür sind oben angegeben, und es wird immer rathsamer erscheinen, eine solche Menge von Kindern in zwei Schulen zu vertheilen, von denen die eine den Charakter der Volksschule und die andere den der höheren Schule entschieden ausprägt, als sie gemeinsam zu unterrichten, wobei weder die Bedürfnisse der unteren noch die der oberen Schichten der Gesellschaft ihre volle Befriedigung finden können. Und auf diesen Unterschied der Mädchenschule als Volksschule und als höheren Töchterschule wird man immer zurückkommen. Von den vier socialen Gruppen, welche Meyer aufstellt, werden die unterste und die oberste im allgemeinen als zu dem Publicum der höheren Mädchenschule nicht gehörig betrachtet werden müßen, jene nicht, weil sie in der Volksschule, diese nicht, weil sie für gewöhnlich im Privatunterricht ihre Bildungsbedürfnisse befriedigt. Was aber über die Volksschule hinausgeht und also eine höhere Bildung anstrebt, z. B. jede Mädchenschule, welche das Französische aufnimmt, gehört der höheren Mädchenschule an, wie unvollkommen sie dieselbe immer darstellen mag. Wenn daher an manchen Orten, wie z. B. in Berlin (nach dem städtischen Normallehrplan) sämmtliche Mädchenschulen in die drei Gattungen der Elementar-, Mittel- und höheren Schule getheilt werden, so kann diese Eintheilung, weil sie auf die wirklich vorhandenen Schulen leicht anwendbar ist, ihren praktischen Nutzen haben, aber es kann damit nur gemeint sein, daß die Mädchenschule als Volksschule von höheren Anstalten unterschieden werden soll, welche ihren Leistungen nach in verschiedene Ordnungen zerfallen. Es wäre wünschenswerth, daß die häufig vorkommende Verwechslung der Elementar- und der Volksschule auch auf diesem Gebiete vermieden würde, denn wenn die unterste Stufe Elementarschule genannt wird, so entsteht immer wieder die irrige Vorstellung, als könne die höhere Töchterschule erst dort anfangen, wo die Elementarschule aufhört, und als könnten die Mädchen zuerst die allgemeine

Digitized by Google

Elementarschule besuchen, dann etwa in die Mittelschule eintreten und endlich zur höheren Schule übergehen, eine Voraussetzung, welche bei Mädchen noch viel weniger gerechtfertigt wäre, als bei Knaben. Jede allgemein bildende Schule muß sich von unten auf, ihrer Eigenthümlichkeit gemäß, aufbauen und daher auch ihre eigene Elementarschule haben. Wenn an vielen Orten dieses nicht geschieht und die betreffenden höheren Mädchenschulen erst vom 10. oder gar vom 13. Jahre an ihre Schülerinnen aufnehmen, so sind dies eben abnorme Zustände, welche in localen Verhältnissen ihre Entschuldigung finden mögen. Zum Wesen der wohlorganisirten Schule gehört, daß dieselbe alle Stufen des Bildungsganges in vollkommener Entwicklung darstelle. Die höhere Mädchenschule muß an ihre Elementarschule gewisse Forderungen stellen, welche die Volksschule entbehren kann, und muß darum dieselbe selbst in sich als ihre *erste* Stufe begreifen. Es fragt sich, ob sie *über diese erste Stufe nothwendig noch mehr als eine Stufe* bauen müße. Geht man von der Volksschule aus, die ja auch mehr als Elementarbildung geben will, so kann es den Anschein gewinnen, als sei die von der höheren Mädchenschule angestrebte Erweiterung und tiefere Begründung dessen, was jene giebt, eine so allgemeine Bestimmung, daß sich alles wünschenswerthe darin unterbringen ließe und keine Veranlassung vorläge, noch einmal eine Abstufung vorzunehmen. Und so ist ja auch nach dem Secundarschulgesetze der gesetzgebenden Behörde des Cantons Bern vom J. 1856 die Sache dahin geordnet, daß der eigentliche Schulcursus der Mädchen in eine Elementarschule (von 6 Classen), welcher die Mädchen vom 5. bis 10. Jahre und in eine Secundar- (oder Mittel-) Schule (von 5 Classen), der sie bis zum 16. Jahre angehören, getheilt wird, daß sich aber an diese eine *Fortbildungsschule* anschließt, welche den doppelten Zweck hat, den Jungfrauen eine ihrer künftigen Stellung im Hause und in der Gesellschaft entsprechende Bildung zu geben, wozu im Interesse des Hauses auch eine summarische und populäre Uebersicht der wichtigsten pädagogischen Grundsätze gerechnet wird, oder sie geradezu, wenn Neigung und innerer Beruf vorhanden, zu Lehrerinnen und Erzieherinnen vorzubereiten. Wenn nun hier der eigentlichen Mädchenschule über der elementarischen nur noch *eine höhere* Stufe gegeben wird, so liegt doch auf der Hand, daß zwischen dem 11. und dem 16. Jahre eine so bedeutende Entwicklung des schnell reifenden Mädchens liegt, die nicht ohne weiteres in allen ihren Stadien eine gleichmäßige Behandlung des Unterrichtes zuläßt. Aber abgesehen von der didaktischen Nöthigung, eine neue Abstufung innerhalb des höheren Unterrichtes anzunehmen, spricht dafür noch ein anderer wichtiger Grund. Die Verschiedenheit der geistigen Anlagen wird es immer mit sich bringen, daß ein Theil der Schülerinnen bei Beendigung ihrer Schuljahre die obersten Classen nicht erreicht haben wird. Diese Verschiedenheit prägt sich gerade bei Mädchen sehr stark aus, indem viele derselben, und unter ihnen oft gerade die durch weibliches Wesen hervorragenden, je älter sie werden, desto mehr eine gewisse Gleichgültigkeit für die geistigen Zwecke der Schule, dagegen eine ausgesprochene Neigung und Anlage für praktisches Wirken verrathen. Liegt nun die Summe des dargebotenen Lehrstoffes in *einer fortlaufenden Reihe*, so werden diese Schwächeren, wenn sie aus einer der mittleren Classen endlich abgehen müßen, möglicherweise ein so fragmentarisches Wissen mitnehmen, daß ihnen das Nothwendigste gerade fehlen kann, und daß sie in einer Volksschule besser daran gewesen wären, welche den wichtigsten Inhalt der menschlichen Bildung in kurzen und allgemeinen Zügen darbietet. Es wird daher immer nothwendig sein, auch für diese Minderbegabten einen von allen oder doch von den meisten erreichbaren Punct zu fixiren, an welchem ihre Schulbildung in Betreff der wesentlichen Kenntnisse einen gewissen Abschluß erhält und ein *Ganzes an sich* geworden ist. Das auf dieser Stufe Erworbene wird dann noch immer eine bedeutende Erweiterung desjenigen Lehrstoffes enthalten, den die Volksschule verarbeitet, wird sich aber zu der höheren Stufe der Schule und zu weiteren Bildungseinflüssen des Lebens wiederum als ein elementarischer Unterbau verhalten, auf welchem ein weiterer Ausbau gegründet werden kann. So stellt sich denn für die vollständige

Digitized by Google

Organisation der höheren Töchterschule in der That die Nothwendigkeit heraus, daß der eigentlichen Elementarschule noch zwei verschiedene Stufen des höheren Unterrichts folgen, die zwar im wesentlichen concentrische Kreise des Wissens umschreiben, von denen aber die höhere durch Anregung der Selbstthätigkeit in den Schülerinnen, sowie durch Darstellung des innern Zusammenhanges aller Erkenntnis, und endlich durch Aufnahme neuer Wissensgebiete, z. B. des Englischen, sich über die vorhergehende erhebt. Die Fortbildungsschule, welche das Secundarschulgesetz des Cantons Bern als die höchste Entwicklung der Mädchenschule betrachtet und deren Vorhandensein dasselbe zur Bedingung der zu gewährenden Unterstützung dieser Anstalten von Seiten des Staates macht, geht über die Aufgabe der Mädchenschule hinaus. Daher kann nicht von jeder dieser Anstalten verlangt werden, daß sie eine solche Fortbildungsschule darbiete. Aber ein nothwendiges Bedürfnis in der Totalität des organisirten Mädchenunterrichts ist darin allerdings ausgesprochen, wie schon die an vielen Anstalten bestehende Oberclasse oder Selecta beweist. Betrachtet man die verschiedenen Lehrobjecte, welche in diesen Oberclassen behandelt werden, so überzeugt man sich bald, daß diese Einrichtungen aus sehr verschiedenartigen Motiven hervorgehen. Bald ist es die Befriedigung eines noch weiter gehenden Bildungsdranges, die man hier gewähren will, bald liegt die Absicht vor, für den bestimmten Beruf der Lehrerin eine Vorbereitung zu gewähren. Diese verschiedenen Motive haben aber nicht gleiche Berechtigung. Wenn eine Schülerin die Schule verlassen hat und Verlangen trägt, ihre Ausbildung noch zu vervollkommnen, so ist das zwar erfreulich, denn eben diesen Bildungsdrang und diese Freude am Wissen will die Schule wecken, aber die Schule hat damit ihre Pflicht erfüllt, daß sie der Schülerin die Bildung werth gemacht und sie in den Stand gesetzt hat, sich selber fortzubilden. Wo sollte die Aufgabe der Schule enden, wenn sie den Bildungstrieb, der, wenn er echter Art ist, niemals aufhört, dauernd befriedigen wollte? Alles, was man von Akademieen für Jungfrauen in solcher Absicht geredet und versucht hat, fällt in sich selbst zusammen, weil es sich hierbei um diejenigen Pflichten handelt, die das Individuum gegen sich selbst, nicht um diejenigen, welche die Gemeinschaft gegen das Individuum hat. Wer Belehrung wünscht, wird sie zu finden wissen. Lehrerinnen aber bedarf die Gemeinschaft und darum müßen Anstalten vorhanden sein, in denen dieselben gebildet werden können. Es ist natürlich, daß solche Anstalten sich an Mädchenschulen anlehnen, obwohl sie auch getrennt von denselben bestehen könnten. Dann ist die Fortbildungsschule also eine Berufsschule und als solche geht sie über die Idee der Mädchenschule hinaus und hat individuelle und praktische Lebenszwecke im Auge. Die Organisation dieser Fortbildungsschule kann eben darum eine sehr mannigfaltige sein, da sie den Beruf der Erzieherin, der Lehrerin und zwar für Volksschulen oder für höhere Mädchenschulen, für Musik-, Gesang- oder Sprach-Unterricht, für weibliche Arbeiten, in neuerer Zeit auch für Kleinkinderschulen und Kindergärten in Aussicht nehmen kann. Diese verschiedenen Berufszweige liegen einander so nahe, daß sie sich sehr wohl an einer und derselben Fortbildungsschule verfolgen ließen. Dabei bliebe auch denjenigen Jungfrauen, welche zwar nicht einen Beruf aus der weiteren Ausbildung ihrer Anlagen in dieser oder jener Richtung machen, wohl aber eine größere Tüchtigkeit in dem einen oder dem anderen Stücke, je nach individueller Neigung, erlangen wollen, frei gestellt, sich an gewissen Lehrgegenständen als Schülerinnen zu betheiligen. In solcher Weise ist an manchen Orten (z. B. an der höheren Töchterschule in Hannover) mit dem Lehrerinnenseminar eine Fortbildungsanstalt für beliebige Zwecke verbunden. Da außerdem das Interesse für Erziehung dem praktischen Wirken der Frau so nahe liegt und eine wesentliche Bedeutung für den weiblichen Beruf überhaupt hat, so würde eine Belehrung über die erste Erziehung der Kinder den Mittelpunct bilden, an welchen sowohl die Bestrebungen derer, welche berufsmäßig als Lehrerinnen und Erzieherinnen wirken, als auch die Bedürfnisse derjenigen, welche nur ihre persönliche Bildung fortsetzen wollen, sich anschließen können,

Digitized by Google

Und eben darum, weil dieser pädagogische Zweck in dem allgemeinen Berufe des Weibes enthalten ist, gehört die Fortbildungsschule in den Gesammtorganismus der weiblichen Bildungsanstalten und hat allerdings eine innere Beziehung zur höheren Mädchenschule, ohne doch einen integrirenden Theil der letzteren auszumachen. Für die Beurtheilung der Kategorie, in welche eine höhere Töchterschule gehört, ist es daher gleichgültig, ob sie auch mit einer Fortbildungsschule verbunden sei oder nicht, und das wesentliche Kennzeichen ihrer vollständigen Organisation bleibt immer dies, ob sie die dreitheilige Gliederung in eine Elementar-, Mittel- und höhere Stufe bestimmt und ausreichend darstelle oder nicht. Das Classensystem hat gegenüber dieser dreifachen Gliederung geringere Wichtigkeit und ist hauptsächlich von der Frequenz der Schule abhängig. Es giebt Mädchenschulen von 5 bis 12 und 13 Classen. Denkt man sich bei 5 Classen das Pensum jeder Classe, wie an der Schule zu Elberfeld, als ein zweijähriges, bei 13 Classen die unteren 6 auf ein halbjähriges, die folgenden 7 Classen auf ein einjähriges Pensum gestellt, so kommt man auf dieselbe Zeit. Im allgemeinen ist es rathsam, die Elementarstufe in solche Classen zu scheiden, welche ihre Aufgabe in einem halben Jahre vollenden, um die Correctheit der elementarischen Bildung genauer controlliren zu können, in den mittleren und oberen Classen dagegen die jährigen Curse festzuhalten.*) Bei der durchschnittlichen Zeit von 9 Jahren, welche das Mädchen der Schule anzugehören pflegt, werden 3 Jahre für die Elementar-, 3 für die Mittel- und ebenso viele für die höhere Stufe zu berechnen sein. Das natürlichste Classensystem einer vollständig organisirten höheren Mädchenschule würde sich auf dieser Grundlage etwa so darstellen: 1. Elementarstufe (3 Jahre) Classe VIII—VI je b und a, zusammen 6 halbjährige Curse, 2. mittlere Stufe (3 Jahre) Classe V—III, 3 Classen mit je 1jährigem Curse, 3. höhere Stufe (3 Jahre) Classe II mit 1jährigem, Classe I mit 2jährigem Cursus. Was die Zahl der in einer Classe zu vereinigenden Schülerinnen betrifft, so sollte dieselbe nicht über 40 steigen, und dürfte eine Zahl von 30 Schülerinnen als die wünschenswertheste erscheinen. Vom Gesichtspuncte der weiblichen Erziehung lassen sich mehrfache ernste Bedenken gegen die Ueberfüllung der Classen geltend machen. Es ist schon oben hervorgehoben worden, daß die Mädchenschule mehr noch als die Knabenschule die Aufgabe hat, durch den Unterricht selbst die Kenntnisse zu befestigen, weil sie sich in der Forderung an den häuslichen Fleiß sehr beschränken muß. Genügende Erfolge kann daher der Unterricht nur dann haben, wenn der Lehrer mit Sicherheit das Wissen und Können der einzelnen zu controlliren vermag, was ihm bei einer größeren Zahl unmöglich sein wird. Für die Entwicklung edler Weiblichkeit ist es ferner stets ungünstig, wenn Mädchen in größeren, nicht leicht zu übersehenden Massen miteinander vereinigt werden. Nicht nur, daß in der Menge die einzelne sich leichter verbirgt, daß die bewegliche Mädchennatur, von so vielen Seiten gereizt, schnell in Aufregung geräth, daß in dieser Aufregung manches gewagt wird, was sonst nicht gewagt worden wäre, sondern vornehmlich auch das ist schädlich, daß der ganze Ton des Umganges, solchen Massen gegenüber, ein anderer wird, als der in der Mädchenschule herrschen soll. Es muß gerufen, vielleicht geschrieen werden, wo geredet werden sollte, es muß zum Gesetz, zur steifen Regel gemacht werden, was gute Gewohnheit sein sollte, es muß die Rücksicht auf die Individualität der für die zu bewältigende Masse weichen und durch alles dies wird der Ton ein unedler. Die Verwandtschaft, welche die Mädchenschule immer mit der Familie bewahren soll, hört völlig auf. Auch das endlich verdient Berücksichtigung, daß der weibliche Körper mehr Wärme entwickelt und stärker ausdünstet, als der männliche, und dadurch die übermäßig gefüllten Classen in Mädchenschulen für die Gesundheit aller schädlicher wirken, als in Knabenschulen.

*) Vgl. d. Art. Classenlehrsystem, namentlich S. 790. Anm. D. Red.

Digitized by Google

Die Unterrichtsgegenstände der höheren Töchterschule sind eben so wenig willkürlich, als die irgend einer Gattung von Schulen. Sie hängen von der zwiefachen Grundforderung ab, welche an die weibliche Bildung zu stellen ist, daß das Weib, was sein Gemüthsleben betrifft, dauernd in der religiösen Lebensanschauung erhalten werden, und, was seine intellectuelle Entwicklung angeht, eine allgemeine Bildung in jenem von Vielwisserei, von Wissenschaft und von Philosophie wohl zu unterscheidendem Sinne erhalten müße, der in dem Artikel Mädchenbildung S. 498 f. festgestellt worden ist. Diese Forderungen weisen zunächst auf den Religionsunterricht, welcher für diese Gattung von Schulen die eigentliche Grundlage des sie erfüllenden Geistes und Lebens sein soll. Daß er dies werde, ist freilich zum großen Theile davon abhängig, ob und wie es der Lehrer versteht, in allen Unterrichtsfächern und in allen sittlichen Beziehungen des Schullebens den religiösen Gesichtspunct festzuhalten, ohne der Wahrheit, der subjectiven wie der objectiven, Abbruch zu thun und ohne der ganzen Unterrichtsweise eine unnatürliche und tendenziöse Richtung auf sentimentale oder rigorose Frömmelei zu geben; aber es hängt auch ab von der Art und Weise, wie der Unterricht selbst ertheilt wird. Je tiefer die Wahrheit ist, daß das weibliche Gemüth in dem religiösen Bewußtsein continuirlich verharren und allezeit im Glauben wurzeln muß, wenn es seine Aufgabe erfüllen will, desto mehr muß sich im Religionsunterrichte, als in dem Mittelpuncte des weiblichen Unterrichtes, die Eigenthümlichkeit desselben überhaupt offenbaren. Das zeigt sich an den beiden entgegengesetzten Polen der Religion als Sache des Herzens und als Sache des denkenden Geistes. Wenn in neuerer Zeit wiederum ein besonderer Nachdruck auf die gedächtnismäßige Einprägung des religiösen Lehrstoffes gelegt worden ist, so ist es gewiß nicht die Mädchenschule, in welcher dieser Nachdruck heilsam wirkt. Die Mädchen sollten von vorn herein nicht so viel auswendig lernen, sondern mehr mit unbefangenem Gemüthe die heilige Geschichte aufnehmen dürfen. Schon Fenelon macht die Bemerkung, daß man sie zum Wiedererzählen der Geschichten nicht nöthigen, sondern ihnen darin mehr Freiheit, nach Lust und Neigung zu verfahren, gestatten solle. Das ist eine sehr feine Bemerkung. Wenn es doch bei Mädchen so sehr darauf ankommt, daß ihnen die Frömmigkeit frühzeitig Herzenssache werde, weil mancherlei Wege, durch die Wissenschaft und das Leben zum Glauben zu gelangen, der Bestimmung des Weibes ferner liegen, als der des Mannes, so sollte doch auch alles Religiöse dem Mädchen vor allen Dingen zur reinen Herzenssache gemacht und die Angst um die Rechenschaft, die das Kind von dem Gehörten zu geben hat, demselben ganz erspart werden. Ist es doch keine Frage, daß die Sorgfalt, die in unseren Tagen auf das Wiedererzählen der biblischen Geschichten bei den kleinsten Kindern gewendet zu werden pflegt, den Schwerpunct des Religionsunterrichtes auf Kosten des Gemüthes verrückt und die Uebung des Gedächtnisses so wie der Sprachfertigkeit auf eine Weise betont, welche die leise dämmernde und zarte Empfindung für das Heilige und Göttliche im Geiste des Kindes eher zurückdrängt und vernichtet, als zu beleben geeignet ist. Stunden der seligsten Freude sollten die Religionsstunden der Kleinen sein, Stunden in denen alles, was unterrichtlicher Zwang heißt, verbannt wäre. Der edelste Stoff, den menschlicher Unterricht darbieten kann, sollte auch in der edelsten, d. h. liebevollsten und freiesten Weise dargeboten und aufgenommen werden. Ließe man die Absicht, bestimmte Kenntnisse zu erzielen, auf diesen untersten Stufen des religiösen Unterrichtes ganz fallen, würde mehr dahin getrachtet, in den Kindern die Stimmung des tiefen Friedens, den die Seele in der Gemeinschaft mit ihrem Gotte athmet, zu wecken, sie zu einem lebendigen Gefühle der Gottesnähe zu führen, so würde für die Befestigung wahrer Frömmigkeit gewiß mehr gewonnen, als durch die Fertigkeit, mit vielen und guten Worten die gelernten Dinge wiederzugeben. Denn für das Erstarken eines wirklichen Glaubenslebens kommt es darauf an, daß der Mensch die Erfahrung jener Beseligung, die in dem Verkehr mit Gott liegt, an sich selbst mache. Und diese Erfahrungen sind es, welche wir vornehmlich dem Mädchen in dem ersten Religions-

Digitized by Google

unterrichte wünschen müßen. Der Stoff dieses Unterrichtes kann, nachdem an die Gebete, welche das Kind aus dem Hause mitgebracht, und an die Pietät gegen die Eltern angeknüpft worden, im wesentlichen nur die heilige Geschichte sein, aber gerade dadurch, daß sie dem Kinde dargeboten wird ohne jede Forderung einer selbständigen Reproduction, daß das Erzählte zum Anknüpfungspuncte für gemüthvolle, dem kindlichen Standpuncte entsprechende Gespräche gemacht wird, wird dem Lehrer Gelegenheit gegeben, die Geschichte aus einem Vergangenen zu einem Gegenwärtigen zu machen, was wir bei der gewöhnlichen Behandlung so sehr vermissen. Diesen freien und mehr erbaulichen als unterrichtlichen Charakter sollte der Religionsunterricht der Mädchen im ersten ganzen oder wenigstens halben Jahre durchaus behalten, wobei nicht ausgeschlossen ist, daß die Kinder zu freiwilliger Wiederholung und dadurch zur Aneignung von manchen kleinen Gebeten, Sprüchen und Liederversen ermuntert werden. Aber wie der Anfang dieses Unterrichtsgegenstandes so offenbart auch der Abschluß desselben bei Mädchen gewiße eigenthümliche Seiten, die nicht übersehen werden dürfen. Es ist oft gesagt worden, daß es dem Weibe nicht gezieme, über den Lehrgehalt der Dogmen zu viel zu reflectiren, und daß ihm die Religion mehr eine Sache des Gefühls als des Gedankens sein solle. Gewiß ist darin die Wahrheit der Sache ausgesprochen, aber, wie alle Bestimmungen über den Unterschied der Geschlechter eine relative Bedeutung haben, so darf auch an diesem Puncte die andere Seite nicht als gar nicht vorhanden angesehen werden. Gewiß wäre es verkehrt, wenn dem Mädchen die Lehre des Christenthums wichtiger wäre als die Herzensstellung zu Gott, aber wichtig bleibt auch die Lehre als solche dem Mädchen, und zwar wichtiger, als eben oft gemeint wird. In dem Maße, in welchem die weibliche Bildung überhaupt erweitert wird, muß auch die religiöse Bildung vertieft werden, wenn sie nicht gefährdet werden soll. Und dies um so mehr, je mehr dem Weibe eine gründliche wissenschaftliche Bildung versagt ist. Auch die Mädchen und Frauen denken, und denken zuweilen schärfer, als die Männer, auch ihnen treten die negativen Richtungen des Zeitgeistes sehr nahe und nicht selten werden sie von denselben ergriffen. Soll das Weib in der religiösen Lebensanschauung verharren, so muß diese ihm gewißermaßen zur Philosophie des Lebens werden, d. h. zur fundamentalen Erkenntnis, auf welcher alle übrige Erkenntnis ruht. In die Fülle des Reichthums, in die unergründliche Tiefe des Gedankens, welche das Christenthum dem denkenden Geiste aufschließt, muß auch das Weib einen Blick gethan haben, wenn es nicht schließlich der glänzenden Rhetorik der modernen Sophis und den handgreiflichen Schlüssen des Materialismus verfallen soll. Es ist durchaus nicht nöthig, daß wir, wenn wir den Mädchen zeigen, das Christenthum werde von denen nicht begriffen, namentlich in seiner geistigen Tiefe nicht ermeßen, die es angreifen, dadurch sofort in den andern Fehler fallen müßen, die Weiber an ein anmaßendes und absprechendes Raisonniren über religiöse Dinge zu gewöhnen. Der Unterschied ist eben so groß, als die Sache wichtig ist. Es hat zu allen Zeiten eine solche apologetische Darstellung der christlichen Wahrheit gegeben, welche sich an die Gebildeten der Zeit wendete, und diesen Charakter muß der religiöse Unterricht auf den höhern Stufen der Mädchenschule haben, weil nur dieser dem Standpuncte der Bildung entspricht, die fromme Richtung des Gemüthes sichert und für die Aufgaben der Gegenwart tüchtig macht. Die Gliederung des religiösen Unterrichts ist einfach. Auf der elementarischen Stufe wird die biblische Geschichte, nach der heiligen Schrift erzählt, den Hauptstoff bilden. Wünschenswerth ist es, daß für jede Classe eine Auswahl der Geschichten getroffen werde, welche das Ganze der Heilsgeschichte umfaßt und nach bestimmten Rücksichten von Classe zu Classe erweitert werden kann. Die Sprüche, Psalmen, prophetischen Abschnitte ꝛc., sowie die Kirchenlieder, welche gelernt werden, müßen durch regelmäßige Wiederholung zum gesicherten Besitze gemacht werden, ebenso die ersten beiden Hauptstücke des Katechismus. Die wesentliche Aufgabe der zweiten (Mittel-)Stufe ist die Einführung in die heilige Schrift,

Digitized by Google

Die Unterrichtsgegenstände der höheren Töchter[illegible] n Gebrauch
kürlich, als die irgend einer Gattung von Schulen. [illegible] hes sich
Grundforderung ab, welche an die weibliche Bildu[illegible] stam
was sein Gemüthsleben betrifft, dauernd in der [illegible]
werden, und, was seine intellectuelle Entwicklun[illegible]
jenem von Vielwisserei, von Wissenschaft und [illegible]
Sinne erhalten müße, der in dem Artikel M[illegible]
ist. Diese Forderungen weisen zunächst a[illegible]
diese Gattung von Schulen die eigentlich[illegible]
Lebens sein soll. Daß er dies werde, [illegible] ne
ob und wie es der Lehrer versteht, [illegible] Auf [illegible]
Beziehungen des Schullebens den r[illegible] tenlehre na[illegible]
heit, der subjectiven wie der objec[illegible] nften Hauptstücke [illegible]
richtsweise eine unnatürliche u[illegible] e die Hauptaufgabe, di[illegible]
Frömmelei zu geben; aber es [illegible] t gewiße Haupttheile der Schrift
richt selbst ertheilt wird. [illegible] im Zusammenhange durchzunehmen
dem religiösen Bewußtsein [illegible] hen Exegese die Schülerinnen zu einem
muß, wenn es seine Auf[illegible] eiten.
als in dem Mittelpun[illegible] it in der höhern Mädchenschule der Unterrich[illegible]
überhaupt offenbaren. [illegible] n Rang ein, mindestens sollte es so sein, und
gion als Sache des [illegible] dieser Anstalten den fremden Sprachen eine größere
Zeit wiederum ein [illegible] umt ist, als dem Deutschen, so muß dieses als durchaus
giösen Lehrstoffes [illegible] Die höhere Mädchenschule kann mehr, als irgend eine der
dieser Nachdruck [illegible] agten Gattungen von Unterrichtsanstalten die Muttersprache zum
auswendig le[illegible] damente ihres gesammten Unterrichtes machen, weil sie weder durch
aufnehmen [illegible] cht der fremden Sprachen noch durch die Fülle der realen Kenntnisse so
erzählen [illegible] wird, wie das Gymnasium und die Realschule, und weil sie für eine
und Nei[illegible] Behandlung des elementarischen Unterrichts mehr Zeit und Ruhe hat, als
es doch [illegible] schule. Wie sie aus der deutschen Schule der Reformationszeit hervor
Herz[illegible] gen, so soll sie auch dieses ihres Ursprungs eingedenk bleiben, und wenn fremde
Gl[illegible] chen ihr nicht verwehrt werden dürfen, so ist einer der Gründe dafür eben der,
sr[illegible] an der fremden Sprache der Blick für die Eigenthümlichkeit der Muttersprache
geschärft und das Bewußtsein für ihre Vorzüge geweckt werden soll. Sie muß aber vor
allem deutsche Schule sein, weil aller bildende Einfluß auf das weibliche Gemüth
vornehmlich an die Sicherheit, Klarheit und Innigkeit geknüpft ist, mit welcher die
Frau den Geist und die Schätze der Muttersprache zu erfassen vermag. Daß hier der
Sprachunterricht in jener Allgemeinheit und Weite des Begriffes gemeint ist, in welcher
er von den untersten Elementarstufen an bis zu den höchsten hinauf das Denken und
Sprechen, das Lesen und Schreiben, die Uebung des Gedächtnisses und die Bildung
des Geschmackes umfaßt, versteht sich von selbst. Ueber die didaktische Gliederung des
Stoffes auf der Elementar- und Mittelstufe kann hier hinweggegangen werden, um so
mehr, da manche musterhafte Lehrpläne (z. B. der der Augusta-Schule in Berlin
[1863] und der höhern Töchterschule zu Elberfeld, enthalten in der Einladungsschrift
zur Schulfeier und Prüfung 1860) darüber gründliche Auskunft geben. Dagegen
pflegt die Aufgabe dieses Unterrichtsgegenstandes auf der obern Stufe, wo er doch
seine eigentliche Blüte entfalten sollte, oft zu eng gefaßt oder doch nicht ausführlich
genug dargestellt zu werden. Wir haben hier auf drei wesentliche Richtungen dieses
Unterrichtes zu achten, auf die Grammatik, den Aufsatz und die Literatur. Wenn Merget
(im Schulblatt für die Provinz Brandenburg 1862, Heft 5, S. 288) den grammatischen Unterricht zu den wesentlichen Momenten in der Ausbildung junger Mädchen
zählt, so ist dies gewiß richtig. Aber derselbe gehört in der Hauptsache der Mittelstufe der höhern Töchterschule an und charakterisirt diese Stufe. Nachdem das Wich-

Digitized by Google

erall sofort auf das Ewige und Göttliche übertragen, und be-
edenen Dichtungen (z. B. das verschleierte Bild, der Kampf
ittelbar die tiefsten Interessen des religiösen Bewußtseins.
n die geeignetste Grundlage für den deutschen Aufsatz.
hule so oft zu einem Kreuz der Schülerinnen, Lehrer
auptsächlich daran, daß die Wahl der Themata oft
ductive Kraft gerechnet wird, die nicht vorhanden
d daß den Mädchen nicht vorher ein tüchtiger
Der wesentlichste Zweck des Aufsatzes ist
er muß die eigentliche Arbeit der Schülerin
und zwar in solcher Fülle und Klarheit
n überblicken und ihre Mühe wirklich
können; geschieht dies nicht, so
gedrängt. Man hat daher ge-
eitigen Unterrichts entnommen
Selten werden die betreffen-
n, daß ihre Behandlung
Stoff wird entweder in
ürftig sein, wenn es
nöthig, so ist nicht
Gedanken gethan
Betrachtung
ch für das
uch nur
ünste,
en-
n.

Mädchenschule.

Unterrichtes kann, nachdem an die Ge
und an die Pietät gegen die Eltern
schichte sein, aber gerade dadurch,
ner selbständigen Reproduc
dem kindlichen Stand

931

erall sofort auf das Ewige und Göttliche übertragen, und be-
edenen Dichtungen (z. B. das verschleierte Bild, der Kampf
ittelbar die tiefsten Interessen des religiösen Bewußtseins.
n die geeignetste Grundlage für den deutschen Aufsatz.
hule so oft zu einem Kreuz der Schülerinnen, Lehrer
auptsächlich daran, daß die Wahl der Themata oft
ductive Kraft gerechnet wird, die nicht vorhanden
d daß den Mädchen nicht vorher ein tüchtiger
Der wesentlichste Zweck des Aufsatzes ist
er muß die eigentliche Arbeit der Schülerin
und zwar in solcher Fülle und Klarheit
n überblicken und ihre Mühe wirklich
können; geschieht dies nicht, so
gedrängt. Man hat daher ge-
eitigen Unterrichts entnommen
Selten werden die betreffen-
n, daß ihre Behandlung
Stoff wird entweder in
ürftig sein, wenn es
nöthig, so ist nicht
Gedanken gethan
Betrachtung
ch für das
uch nur
ünste,
en-
n.

Mädchenschule.

Unterrichtes kann, nachdem an die Ge
und an die Pietät gegen die Eltern
schichte sein, aber gerade dadurch,
ner selbständigen Reproduc
dem kindlichen Stand

Soll sich nicht
en, welche durch die zu ha
so muß nothwendig irgend ein ne
unter welchem der grammatische Stoff ange
er vergleichenden Betrachtung der Spr
sche und Englische gegenüber dem Deutschen auf der
chste Veranlassung bietet, und welche für das klare Verständnis
chen sehr ergiebig gemacht werden kann. Aber im allgemeinen muß
hen, daß auf der obern Stufe die deutsche Grammatik als solche eigentlich
sei. Das Mädchen hat nach der Schule keine Universität zu beziehen, auf welcher
der eigentliche Inhalt der Wissenschaften aufgeschlossen werden soll, es darf daher auch
nicht während seiner ganzen Schulzeit auf die formale Behandlung der Sprache als auf
die Hauptsache seiner Bildung gewiesen, und darf nicht genöthigt oder gewöhnt werden,
alle Worte, die es liest oder hört, redet und schreibt, „an das Kreuz der Grammatik
und Logik zu schlagen:“ vielmehr soll auch der deutsche Unterricht dazu dienen,
Geist und Gemüth der jungen Mädchen mit einem tüchtigen Inhalte zu erfüllen.
Der deutsche Unterricht vermag dies hauptsächlich durch Einführung in die deutsche
Literatur, denn an die geistigen Schätze der nationalen Bildung ist auch die Bil-
dung des einzelnen gewiesen, ja in diesen geistigen Schätzen kommt auch der eigent-
liche Sprachschatz der Nation, die Fülle, die Schönheit und die Eigenthümlichkeit der
Muttersprache dem einzelnen erst zur lebendigen Anschauung. Wenn der Proceß, der
sich hier vollziehen soll, darin besteht, daß der einzelne nachdenkt und nachempfindet,
was vor ihm die reifsten und edelsten Geister seines Volkes gedacht und empfunden
haben, so ist damit auch ein Fingerzeig gegeben, wie die Literatur in der Mädchen-
schule behandelt werden müße, nämlich nicht als Literaturgeschichte, die nur der recht
verstehen kann, der die Literatur schon kennt und für welche in der Mädchenschule
die wissenschaftlichen Voraussetzungen nicht vorhanden sind, sondern als eine Einfüh-
rung in das Verständnis der Meisterwerke unserer Literatur. Da nun zu
einer solchen gehört, daß diese Werke gelesen, verstanden, ihre Schönheiten empfunden,
manche Stücke dem Gedächtnisse eingeprägt und die in ihnen waltende Klarheit, Cor-
rectheit und Schönheit der Darstellung nach Kräften in der eigenen schriftlichen Dar-
stellung nachgeahmt werden; so ist ersichtlich, daß auf der obern Stufe der Mädchen-
schule alle Seiten des Sprachunterrichts, das Lesen und Schreiben, das Denken
und Sprechen, die Uebung des Gedächtnisses und die Bildung des Geschmacks auf
den Unterricht in der Literatur bezogen werden und durch ihn ihren Inhalt empfangen
müßen. Der eigentliche Mittelpunct des deutschen Unterrichts auf dieser Stufe ist also
ein ästhetischer. Soll nun nicht diese ästhetische Richtung, wozu bei Mädchen die
Gefahr immer nahe liegt, in eine ganz verderbliche Gefühlständelei oder in ober-
flächliches Raisonnement ausarten, so ist vor allen Dingen eine Zucht des Gefühles

Digitized by Google

durch den Gedanken anzustreben. Wenn zunächst in kurzen aber scharfen Zügen ein allgemeiner Umriß der Poetik gegeben und das Wesentlichste der Metrik zum sichern Besitze gemacht worden, so kann den Mädchen auch nicht erlassen werden, in die geistige Arbeit unserer großen Dichter einen Blick zu thun und die mustergültigen Ansichten derselben über das Wesen der Kunst und der Poesie insbesondere kennen zu lernen. Niemand versteht unsere Literatur, der die Umwandlung der ästhetischen Principien, welche von Klopstock an bis auf Schiller vor sich gegangen und in geistvollen kritischen Schriften uns dargestellt worden ist, nicht kennen gelernt hat. Abhandlungen, wie Herders „von deutscher Art und Kunst", Lessing's „Laokoon", oder Schillers Aufsatz „über naive und sentimentale Dichtung" ꝛc., geben den fruchtbarsten Stoff zu inhaltvollen Denkübungen, führen auf das einfachste mitten in das Wesen der Kunst, bieten mannigfache Veranlassung zu erklärenden Erörterungen, wecken das Nachdenken, schärfen den Verstand, richten das Gemüth auf die edelsten Zwecke der Kunst und wirken neben alle dem durch die classische Darstellung auf die Bildung des Ausdrucks. Solche inhaltvolle Denkübungen, angeknüpft an irgend eine unserer classischen kritischen Schriften, müßten die innere Grundlage der ganzen Beschäftigung mit der Literatur in der Mädchenschule bilden. Erst von hier aus ist ein tieferer Gewinn dieses Unterrichtsgegenstandes zu erwarten. Daß einzelnes dabei übergangen werden kann und muß, daß die Mädchen über Schwierigkeiten, welche aus dem Mangel gelehrter Kenntnisse hervorgehen, schnell und leicht hinweggehoben werden müßen, versteht sich von selbst. Geschieht dies und haben sie den innern Zusammenhang auch nur einer einzigen solchen Schrift recht erkannt, so darf gehofft werden, daß sie der Trivialität in der Beurtheilung ästhetischer Dinge abgewendet und mit feinerem Sinne jenem Interesse für das Kunstschöne zugewendet sind, welches in der weiblichen Seele so tiefe Wurzeln hat. Auch die Meisterwerke der Poesie selbst, welche den Mädchen vorgeführt werden, dürfen nicht bloß dem Genusse dargeboten werden, sondern müßen mit Vermeidung aller vorgreifenden Kritik nach allen Seiten hin durchgearbeitet, erklärt und zum Verständnisse gebracht werden. Da es in der Mädchenschule darauf ankommt, das Einfachere dem Schwierigeren vorzuziehen und die sittliche Zartheit des Gefühles nicht zu verletzen, so hat man eine Auswahl der zu behandelnden Stücke zu treffen. In dem Lehrplane der Elberfelder Schule (1860) ist eine solche Auswahl veröffentlicht worden. Sie umfaßt das Nibelungenlied (nach Simrock), Gudrun (nach Keller), die Kirchenlieder des 16. und 17. Jahrhunderts, ausgewählte Stellen aus Klopstocks Messias, Herders Cid, poetische und prosaische Stücke von Matthias Claudius, Stellen aus Jung-Stillings Biographie, Schillers Wilhelm Tell, Lieder und Balladen, Göthe's Hermann und Dorothea, Iphigenie, die Novelle, einige Lieder und Balladen, Abschnitte aus Homer von Voß und der Antigone von Donner, geistliche Lieder von Novalis, einzelnes von Tieck, E. M. Arndt, Körner, Schenkendorf, Uhland, Rückert, Chamisso und Lenau. Gegen diese Auswahl läßt sich von dem Gesichtspuncte aus, daß die Schule nur das Bedeutendste und Vollendetste darbieten und der Privatlectüre das Uebrige überlassen werden kann, manches einwenden. Herders Cid, Stillings Leben, die Uebersetzungen von Voß und Donner, und alle von Novalis bis Lenau genannten Dichter, außer Uhland und Rückert, bieten nicht den gediegenen unterrichtlichen Stoff und liegen dem nationalen Leben meist zu fern, als daß sie neben den übrigen Stücken eine Stelle beanspruchen könnten. Dagegen würden von Klopstock auch einige seiner Oden, welche für unterrichtliche Behandlung in so vieler Beziehung trefflich geeignet sind, Lessings Minna von Barnhelm, vor allem die culturgeschichtlichen Gedichte Schillers (der Spaziergang, die Glocke) auch wohl Wallenstein und die Jungfrau von Orleans hinzuzufügen sein. Schillers Gedichte bieten durch Reichthum der Ideen die beste Gelegenheit zu eingehenden Erörterungen über sittliche und ästhetische Fragen und lassen auf ungesuchte Weise die Anknüpfung an die religiöse Lebensauffassung zu. Läßt sich doch, was Schiller das

Digitized by Google

Ideale nennt, fast überall sofort auf das Ewige und Göttliche übertragen, und berührt er doch in verschiedenen Dichtungen (z. B. das verschleierte Bild, der Kampf mit dem Drachen ꝛc.) unmittelbar die tiefsten Interessen des religiösen Bewußtseins. Alle solche Erörterungen bieten die geeignetste Grundlage für den deutschen Aufsatz. Wenn dieser in der Mädchenschule so oft zu einem Kreuz der Schülerinnen, Lehrer und Eltern wird, so liegt dies hauptsächlich daran, daß die Wahl der Themata oft eine unrichtige ist, daß auf eine productive Kraft gerechnet wird, die nicht vorhanden ist und nicht vorhanden sein kann, und daß den Mädchen nicht vorher ein tüchtiger und anregender Stoff dargeboten wird. Der wesentlichste Zweck des Aufsatzes ist correcte und schöne Darstellung, und in dieser muß die eigentliche Arbeit der Schülerin liegen. Der Stoff selbst aber muß ihnen und zwar in solcher Fülle und Klarheit gegeben werden, daß sie mit Leichtigkeit denselben überblicken und ihre Mühe wirklich vornehmlich der Form der Darstellung zuwenden können; geschieht dies nicht, so werden sie zur Phrase und in dieser zur Unwahrheit gedrängt. Man hat daher gefordert, daß die Themata aus den Gebieten des anderweitigen Unterrichts entnommen werden sollen. Allein auch das hat seine Schwierigkeit. Selten werden die betreffenden Themata durch den Unterricht so speciell vorbereitet sein, daß ihre Behandlung ohne weiteres von den Mädchen gefordert werden kann. Der Stoff wird entweder in zu großer Fülle vorhanden, wenn das Thema weit ist, oder zu dürftig sein, wenn es enger ist, so daß doch eine Besprechung nöthig wird. Ist aber diese nöthig, so ist nicht abzusehen, warum nicht sofort ein frischer Griff in das Reich der Gedanken gethan werden soll. Dazu fordert gerade in der Mädchenschule noch eine andere Betrachtung auf. Die Mädchen erfahren von so vielen Dingen nichts näheres, die doch für das Leben sehr wichtig sind. Manche psychologische Begriffe, manche, wenn auch nur summarische, Belehrungen über die Geschichte und die Theorie der einzelnen Künste, oder über gewisse dem Mädchenunterrichte ferner liegende Zweige der Naturwissenschaften, z. B. Chemie und Geologie, so wie über praktische Lebensverhältnisse, z. B. über Staatseinrichtungen, Verfassungsleben in Staat und Kirche, über Landwirthschaft, Handel und Gewerbe und deren sittliche Bedeutung für die Menschheit ꝛc. würden zur allgemeinen Bildung der Mädchen sehr wesentlich beitragen, können aber bei der Beschränktheit des Unterrichtscursus für Mädchen nur beiläufig und oberflächlich gegeben werden. Werden aus diesen und ähnlichen Gebieten bestimmte Puncte zum Gegenstande der Aufsätze gemacht und bei der, wie schon erwähnt, stets nöthigen vorhergehenden Besprechung in ein solches Licht gestellt, daß den jungen Mädchen eine wirkliche Belehrung daraus hervorgegangen ist, so werden sie nicht nur den Aufsatz mit lebendigem Interesse an der Sache anfertigen, sondern auch mannigfache Gelegenheit finden, ihre eigenen Erfahrungen und ihre eigenen keimenden Gedanken an den Gegenstand anzuschließen. Denn das Concrete übt allezeit diesen weckenden Einfluß auf die schlummernden Kräfte. Statt solcher Themata: „über die Dankbarkeit", „von dem Nutzen der Ordnung", „Arbeit die Mutter des Ruhms", bei denen den Mädchen nichts übrig bleibt, als eine gegebene formale Disposition mit einigen vielleicht sentimentalen Worten zu umschreiben, weil die eigene innere Durchbildung noch nicht vorhanden ist, von welcher eine tiefere, eigenthümliche und daher fruchtbare Betrachtung des oft Gehörten ausgehen könnte, stelle man Themata, wie: „Ueber den Werth der Dinge, die wir wegzuwerfen pflegen," „über die Verwandtschaft der schönen Gartenkunst mit der Baukunst, Malerei und Musik ꝛc.," freilich Themata, über welche die Mädchen zunächst gar nichts zu sagen wissen, die aber, wenn sie ihnen auf gründliche Weise auseinandergesetzt worden, ihnen einen neuen Blick in die Welt eröffnen und damit zugleich mannigfache Erinnerungen und Empfindungen wecken und beleben, welche in ihnen schon schlummerten. Der Aufsatz in der Mädchenschule sollte im allgemeinen stets die Frucht einer inhaltvollen Denkübung sein, und ist diese wirklich vorangegangen, so wird jener nicht mislingen.

Digitized by Google

Die Form der Abhandlung ist durchaus nicht die allein berechtigte, eine gute und richtige Schilderung hat ihre logische Nothwendigkeit so gut, wie jene, aber das ist eben der heilsame Zwang solcher Themata, die auf concrete Lebenserscheinungen gerichtet sind, daß sie zur Ordnung des Denkens durch die Natur der Sache selbst nöthigen. Die Beschreibung einer Uhr und die Beantwortung der Frage, wie sich im „Kampfe mit dem Drachen" der Ritter wegen seines Ungehorsams zu rechtfertigen sucht, nöthigen auf gleiche Weise, die Folge der wirksamen Kräfte der Reihe nach darzustellen, und es besteht bloß der Unterschied, daß es dort mechanische Kräfte und hier Seelenzustände sind, die beobachtet werden sollen. Nicht immer soll den Mädchen indessen zugemuthet werden, in ihren Aufsätzen diese strenge Objectivität zu bewahren; die individuelle Darstellung, zu der ja das weibliche Gemüth vorzugsweise befähigt ist, mag immerhin auch zuweilen geübt werden, obwohl sie in der Schule mehr zurücktreten muß. Nur, daß auch hier vom Concreten ausgegangen und dem, wie schon Raumer gezeigt hat, leicht sich einschleichenden Wesen der Lüge in Empfindung und Wort gewehrt werde. Themata, wie diese: „Mit welchen Gedanken gehe ich meiner Confirmation entgegen?" — „Abschied von der Schule — ꝛc." sind ebendarum ganz verwerflich. Dagegen werden Fragen, wie diese: „welches sind meine ersten Erinnerungen? — wie wünschte ich die Schule eingerichtet zu sehen, wenn ich die Verhältnisse ändern könnte? — das Treiben auf dem Schulhofe ꝛc." immer eine willige, leichtgeschürzte und oft überraschend feine Beantwortung finden. Natürlich fällt bei solchen Thematen alle Besprechung fort, aber diese Arbeiten dürfen nur den süßen Nachtisch nach der kräftigen Mahlzeit bilden und dienen dazu, den Standpunct der gewonnenen Bildung zu prüfen.

Gegen den Unterricht der Mädchen in fremden Sprachen ist oft gekämpft worden. Zuweilen wenden sich diese Angriffe, so insbesondere die gegen das Französische gerichteten, eigentlich gegen die unrichtigen Grundsätze, von denen bei diesem Unterrichte oft ausgegangen wurde. Wenn v. Raumer das französische Parliren der Bonnenerziehung verwirft, so hat er vollkommen Recht, und da in Mädchenschulen diese gedankenlose Manier lange Zeit eingebürgert war, so mag es immer noch an der Zeit sein, vor demselben zu warnen. Der allgemeinste und höchste Zweck des Unterrichts in fremden Sprachen ist niemals in dem Gebrauche derselben, sondern in der Vertiefung und Schärfung des Bewußtseins von den allgemeinen Gesetzen der Sprache, also in der Bildung des Denkvermögens zu suchen. Auf der andern Seite hört aber doch auch der Gebrauch der fremden Sprachen niemals auf, in gewissem Grade Zweck und ein ebenso natürliches als nothwendiges und selbstverständliches Resultat des gründlichen Sprachunterrichtes zu sein. Wie ursprünglich nirgends eine fremde Sprache nur darum gelehrt worden ist, weil sie ein Zuchtmittel des Denkens werden sollte, sondern immer die Absicht vorgelegen hat, aus Gründen des allgemeinen Weltverkehrs oder in Rücksicht auf die Literatur eines Volkes zur mündlichen und schriftlichen Anwendung seiner Sprache anzuleiten, so ist auch das Französische zunächst aus solchen praktischen Gründen in die Mädchenschule eingedrungen. Es ist darum sehr natürlich gewesen, daß die sogenannten Sprachmethoden in dem Unterrichte dieser Sprache immer vorgewaltet haben. Seitdem der Einfluß der französischen Literatur und Sprache auf die deutsche Bildung ein geringerer geworden, auch wohl das Französische nicht mehr in der Ausdehnung Weltsprache ist, in welcher sie es im vorigen Jahrhunderte war, hat man den praktischen Gebrauch der Sprache in der Mädchenschule nicht mehr so betonen können und vom patriotischen Standpuncte aus das Französische auch wohl ganz aus derselben verbannen wollen. Man hat sich darum in neuerer Zeit zur Vertheidigung dieses Unterrichtsgegenstandes vornehmlich auf jenen letzten Grund alles Unterrichts in fremden Sprachen, daß dadurch die Klarheit des Urtheils gefördert werde, berufen. Wenn aber diese formalen Zwecke die einzigen blieben, so konnte die Frage entstehen, ob dieselben nicht besser durch

Digitized by Google

Einführung andrer Sprachen in die Mädchenschule erreicht werden könnten, wie denn z. B. Günther in seinen „Briefen an eine Mutter ꝛc." das Italienische und noch mehr das Lateinische empfiehlt, von andern wiederum dem Englischen wenigstens der Vorzug vor dem Französischen eingeräumt wird. Von dem Lateinischen wird schon darum nicht weiter die Rede sein können, weil die Mädchen bei der im ganzen geringen Stundenzahl, welche dem Unterrichte in fremden Sprachen gewidmet werden kann, niemals zu einer nur einigermaßen gründlichen Kenntnis dieser Sprache gelangen würden. Ebensowenig würden sie, wenn sie sich der römischen Literatur äußerlich bemächtigen könnten, das innere Verständnis des antiken Geisteslebens erlangen und, wenn sie auch das vermöchten, einen eigentlichen Segen davon haben. Ziemlich ebenso verhält es sich mit den großen und classischen Dichtern Italiens, wie denn die italienische Sprache und Literatur immer nur in vereinzelten Perioden und in Beziehung auf besondere Gebiete einen merklichen Einfluß auf deutsche Wissenschaft und deutsches Leben geübt hat. Ganz anders verhält es sich mit dem Englischen. Daß die englische Literatur nicht nur im allgemeinen reicher und tiefer bildend ist, daß sie sich insbesondere der weiblichen Bildung vermöge der zarten und innigen Empfindung, die sich fast durchgehends darin ausspricht, mehr anschließt, als die französische, deren schimmernder Witz und Glanz nicht immer der Reinheit und Einfalt des Gemüthes frommt, ist ja bekannt, wiewohl freilich Merget (a. a. O. S. 292) mit Recht bemerkt, daß gerade die beiden größten Dichter Englands, Shakespeare und Byron, der Jungfrau wenigstens nicht zur Lectüre angerathen werden können. Wenn aber die englische Literatur, und dies gilt insbesondere von der neuern, dem Weibe heilsamer ist, wenn die englische Sprache dem Deutschen sehr viel näher liegt, als die französische, so leistet sie dagegen durch ihren Bau für die formalen Zwecke desto weniger, und gerade die nähere Verwandtschaft derselben mit dem Deutschen ist diesem Zwecke ungünstig, da für diese Zucht des Denkens eine gewisse Unähnlichkeit und Schwierigkeit der zu erlernenden Sprache wünschenswerther ist, als die stark hervortretende Analogie. Blicken wir von hier nun auf das Französische zurück, so sprechen für die Beibehaltung desselben hauptsächlich drei Gründe, zunächst die noch immer sehr weite Verbreitung derselben, sodann der tiefe Einfluß, den sie auf unser ganzes geistiges Leben geübt hat, endlich der Reichthum ihrer Formen und die logische Gebundenheit ihres Satzbaues. Diese Gründe scheinen für die Beibehaltung des Französischen noch immer sehr ins Gewicht zu fallen. Mit Recht wird aber der formale Zweck dieses Unterrichtes betont werden und immer bestimmter ausgesprochen werden müßen, daß es nicht die Absicht der Töchterschule sein kann, die Mädchen zum vollen und fertigen Gebrauche der Sprache zu führen. Wenn die Schülerinnen neben der Geistesgymnastik, welche das Erlernen des Französischen ihnen gewährt, dahin gelangen, mit Vermeidung grober Fehler ihre Gedanken über ein leichtes Thema französisch niederschreiben, einem französischen mündlichen Vortrage folgen, auch über einfache Verhältnisse sich mündlich mit einiger Fertigkeit aussprechen, und auch ein schwierigeres Buch mit Leichtigkeit verstehen zu können, so ist das Ziel erreicht, über welches die Schule nicht hinausstreben soll, und dieses Ziel wird um so sicherer erreicht werden, je mehr die tüchtige Uebung der Grammatik zur Hauptsache des gesammten Unterrichtes gemacht wird. Es ist in diesem Werke in dem belehrenden Artikel „Französische Sprache" (Bd. II. S. 950) die Ansicht ausgesprochen werden, daß es dem weiblichen Wesen widerspreche, diesen Unterricht vorwiegend grammatisch werden zu lassen. Wenn indessen dem Weibe nicht überhaupt die Fähigkeit abgesprochen werden soll, den Organismus der Sprache zu erkennen, was niemand wird thun wollen, so ist nicht abzusehen, warum nicht an irgend einer Stelle des gesammten Unterrichts die vorwiegend grammatische Tendenz eintreten sollte. Eher, möchten wir sagen, dürfe in der Mädchenschule die Muttersprache diese vorwiegend grammatische Behandlung nicht erfahren, und wenigstens auf der obern Stufe müße dieselbe zurücktreten. Aber dem fremden Idiom gegenüber ist

Digitized by Google

die Reflexion auf das Sprachgesetz so natürlich und so nothwendig, daß sich die überwiegende Richtung auf diese reflectirende Behandlung des Französischen ganz wohl mit einer gesunden Mädchenbildung verträgt. Freilich, wenn bei dem grammatischen Unterrichte an eine wissenschaftliche Begründung desselben gedacht wird, so muß die Mädchenschule auf denselben resigniren, denn da wissenschaftliche Behandlung des Französischen auf das Lateinische zurückweist, so kann hier ebensowenig, wie aus ähnlichen Gründen im Deutschen, von einem wissenschaftlichen Unterrichte die Rede sein. Aber auch, wenn diese historische Seite der Sprache ignorirt werden muß, bleibt noch immer, namentlich für die obere Stufe, ein so reiches Material logischer Beziehungen übrig, daß die Mehrzahl der mit dem weiblichen Unterrichte beschäftigten Pädagogen wohl mit gutem Rechte in unsern Tagen derjenigen Ansicht huldigen, welche den Schwerpunct des französischen Unterrichts in die Uebung und in das Verständnis der Grammatik legt. Abgesehen davon, daß für die höhere Stufe der Mädchenschule namentlich die Einführung in die französische Syntax und Synonymik in Anspruch genommen werden muß, so kann doch im übrigen, was die didaktische Gliederung und methodische Behandlung des Französischen betrifft, durchaus auf den erwähnten Artikel „Französische Sprache" verwiesen werden.

Jemehr die englische Sprache in neueren Zeiten zur Weltsprache geworden ist, je mannigfaltiger die bildenden Einflüsse sind, welche ihr sprachlicher Reichthum und ihre ethische Bedeutung auch auf das weibliche Gemüth ausübt, desto nothwendiger ist die Aufnahme derselben in die höhere Töchterschule geworden. Wie aber das Englische selbst eine Synthesis des Französischen und Deutschen auf der dunkeln Grundlage eines celtischen Idioms ist, so wird der Unterricht dieser Sprache eine angemessene Stelle erst dort finden, wo bereits das Deutsche und das Französische zu einer gewißen Sicherheit des Gebrauchs und des grammatischen Verständnisses gebracht ist, also erst auf der obern Stufe. Und da die formalen Schwierigkeiten der Erlernung gering sind, auch das wesentliche Ziel des Unterrichts nur darin bestehen kann, die Mädchen zu befähigen, ein englisches Buch zu lesen; so wird der Zeitraum von drei Jahren auch vollständig genügen, diese Kenntnis der Sprache zu vermitteln.

Die Aufgabe des Rechenunterrichts wird für die höhere Töchterschule darauf zu beschränken sein, daß außer den vier Species und den Brüchen die Decimalbrüche, die Regel de tri, Gesellschafts-, Mischungs- und Zinsrechnung zu lehren seien. Besonderes Gewicht ist auf das Kopfrechnen aus nahe liegenden Gründen des künftigen Gebrauchs zu legen und die Anlage der Mädchen kommt dieser Richtung des Unterrichtes gern entgegen. Hat man doch das Kopfrechnen die Logik der Mädchen genannt. Aber damit charakterisirt sich auch eine Einseitigkeit des Rechenunterrichtes, die sich leicht einschleichen kann. Der bloße Zahlensinn und die Fertigkeit desselben erschöpft nicht die Aufgabe dieses Unterrichts. Soll derselbe bildend werden, so ist sowohl auf den elementaren als auf den obern Stufen ein klares Bewußtsein über die jeder Operation und der Lösung jeder Aufgabe zu Grunde liegenden Verstandesschlüsse zu fordern und namentlich auf den obern Stufen neben der Rechenfertigkeit die Sicherheit dieser Schlüsse anzustreben. Leichtere algebraische Aufgaben, die durch solche Verstandesschlüsse zu lösen sind, geben Anlaß, den Geist zu schärfen und zugleich durch die gelegentliche Hinweisung auf die höheren Gebiete der Arithmetik in den Mädchen eine Ahnung von der über ihr Wissen hinausgehenden Weite der Wissenschaft zu wecken. So ist es wohl auch zu verstehen und zu rechtfertigen, wenn an manchen Orten die Anfänge der Potenzenlehre berührt werden. Wo nicht auf den untern Stufen der Anschauungsunterricht eine elementarische Belehrung über die wichtigsten Puncte der Raumlehre in sich geschlossen hat, muß an geeigneter Stelle im Rechenunterricht dieselbe nachgeholt werden.

Bei dem Realunterrichte der Mädchen besteht die größte Schwierigkeit in der Beschränkung. Es gilt hier überall, wie Froelich richtig bemerkt, in großen aber

Digitized by Google

klaren Umrissen gleichsam die Hallen zu bauen, in welche man die möglichst individuellen Einzelbilder aus Geschichte, Geographie und Naturkunde hineinstellt. Wenn dadurch von didaktischer Seite die Eigenthümlichkeit des weiblichen Unterrichtes in diesen Gegenständen ausreichend bezeichnet ist, so verträgt sich damit sehr wohl eine Rücksicht auf die praktischen Lebenszwecke des Weibes. Jene Küchenbotanik, Haushaltungschemie, Waarenkunde ꝛc., die man vom Standpuncte des Nützlichkeitsprincipes von der Töchterschule gefordert hat, würden, wenn sie möglich wären, die Schule erniedrigen und ihren wesentlichen Zweck beeinträchtigen; aber damit ist nicht gesagt, daß nicht an geeigneter Stelle in der Naturkunde und Geographie die naheliegenden Beziehungen auf das Leben hervorgehoben werden sollen. Gerade durch solche praktische Anwendung der Wissenschaft wird den Mädchen von einer ihnen wichtigen Seite her die Achtung vor dem Wissen und der Eifer, sich ein solches anzueignen, genährt. Es scheint das natürlichste, die Geographie am frühesten in den Lehrplan aufzunehmen, weil sie manches giebt, was in der Geschichte und Naturkunde vorausgesetzt wird. Auf der elementarischen Stufe beginnt sie als Heimatskunde, welche zugleich die ersten Anknüpfungen an die Geschichte zu geben hat. Die wesentliche Aufgabe dieser einleitenden Stufe ist die Orientirung und die Bildung der nothwendigsten geographischen Begriffe. Die Mittelstufe wird sich von der obern Stufe nur dadurch unterscheiden können, daß die concentrischen Kreise, die beide in Beziehung auf die topische, physikalische und politische Geographie umschreiben, dort überall nur die Hauptmassen hervortreten lassen, während sie hier eine auf einzelne Puncte, namentlich auf das Vaterland, gerichtete Erweiterung und Vertiefung des Wissens anstreben und das Wichtigste der mathematischen Geographie näher berücksichtigen. Alles was gegen die Forderung an die Schüler, ausgeführte Kartenbilder zu liefern, und über den sehr zweifelhaften Nutzen dieser Forderung in dem Artikel „Geographie in höhern Schulen“ S. 714 gesagt worden ist, gilt doppelt und dreifach von den Mädchen, die für diese Arbeiten weder Zeit noch im allgemeinen eine hervortretende Anlage haben. Einfache Skizzen, zu Hause oder in der Schule an der Tafel entworfen, sollten indessen auch von Mädchen gefordert werden. — Wenn von dem geschichtlichen Unterrichte in der Töchterschule so gering gedacht und derselbe für so überflüssig gehalten wird, daß man das historische Wissen der Mädchen auf einige 20 Namen und Jahreszahlen hat beschränken wollen, so muß dagegen geltend gemacht werden, daß die Ueberbürdung des Gedächtnisses bei weiter gehenden Forderungen nirgends weniger stattfindet, als in der Geschichte, wo das lebendige Interesse an der Person dem Gedächtnis so sehr zu Hülfe kommt und die Zahl zum Erleichterungsmittel für die Auffassung des Zusammenhanges wird, daß doch von allen Realien gerade dieser Unterrichtsgegenstand der einzige ist, in welchem auch bei Mädchen mit einiger Gründlichkeit verfahren werden kann, während in der Geographie und in der Naturkunde die dem weiblichen Wesen gesetzten Schranken so oft fühlbar werden, und daß endlich die ethischen Bildungsmittel, welche die Geschichte darbietet, von der bedeutsamsten Art sind, die daher, wenn irgend das Weib ihres Zusammenhanges mit dem Leben ihres Volkes und der Menschheit sich vollständig bewußt werden soll, der weiblichen Bildung nicht entzogen werden dürfen. Dazu kommt, daß die Geschichte Gelegenheit bietet, manche Dinge, die sonst in ungehöriger Breite behandelt zu werden pflegten, z. B. Mythologie, oder die ganz übergangen werden müßten, z. B. das Politische, am rechten Orte zu berücksichtigen und im rechten Lichte darzustellen. Ueber die didaktische Gliederung dieses Unterrichts in einen biographischen, einen Cursus der Völkergeschichte und einen der Weltgeschichte scheint ziemlich allgemeine Uebereinstimmung vorhanden zu sein, doch wird auf der Mittelstufe das Vaterländische den Schwerpunct bilden, und selbst auf der obern Stufe, wo die pragmatische Betrachtung eintritt, die weibliche Neigung, das Historische mehr an Personen als an Ereignissen anzuschauen, immer berücksichtigt werden müßten. Diese individualisirende Schilderung, sowie die Hervorhebung des Zusammenhanges, der

Digitized by Google

zwischen der Gesinnung und der That der Menschen einerseits und ihren Geschicken andererseits besteht, und welcher überall auf das Walten einer göttlichen Weltregierung hinweist, und schließlich die Hervorhebung derjenigen Stellung, welche der Frau in den verschiedenen Culturperioden eingeräumt worden ist, das sind die eigenthümlichen Momente der Geschichte, auf welche das weibliche Gemüth vor allem gelenkt werden muß. — Der Unterricht in der Naturkunde kann auch in der Mädchenschule sowohl für die formale Bildung als für das Gemüthsleben in seinen höchsten Beziehungen sehr segensreich gemacht werden. Er wird überall davon ausgehen müßen, lebendige und klare Anschauungen zu erzeugen und die Beobachtungsgabe, die dem weiblichen Geschlechte eigen ist, sowohl zu benutzen, als zu stärken. Auch das Geschäft des Verstandes, die verwandten Merkmale der einzelnen Naturkörper zusammenzustellen, um schließlich alle Erscheinungen der Natur als Glieder eines wohlgeordneten Ganzen zu erkennen, kann dem Mädchen nicht erspart werden, denn auf dieser Thätigkeit, der übrigens alle systematische Vollständigkeit erlassen werden muß, ruht schließlich die tiefste Erfahrung, die der Mensch aus der Natur schöpfen kann, die Erfahrung, daß diese ganze Welt der Erscheinung von einer wunderbaren gesetzlichen Ordnung getragen sei und eben dadurch auch zu einem Worte Gottes für uns werden solle. Wenn daher das naturhistorische Merkmal der Punct ist, an welchem lebendige Anschauung und geistige Auffassung der Natur einander begegnen, so wird man mit Recht eine unzeitige Sentimentalität darin sehen müßen, daß von mancher Seite das Zerpflücken der Blüten, der Gebrauch der Loupe ꝛc. als etwas unweibliches bezeichnet wird. Gönne man immer auch dem Mädchen, in die wunderbare Welt des unendlich Kleinen in der Natur einen Blick zu thun, und an der Blütenbildung, am Stäubchen des Schmetterlingsflügels ꝛc. dieselbe Schönheit, Erhabenheit und Weisheit zu schauen, die ihm vom Firmamente herabglänzt. Unter den naturhistorischen Disciplinen ist immer der Botanik eine besondere bildende Beziehung zum weiblichen Leben zugeschrieben worden. Nicht in dem Pflegeamte, welches dem Weibe anvertraut ist und welches auch an den Blumen geübt werden kann, erschöpfen sich diese Beziehungen; sie ruhen besonders auf der tiefen symbolischen Verwandtschaft, die zwischen dem Pflanzenleben und dem weiblichen Dasein obwalten, auf dem zarten Hauche aller Schönheit und Sittlichkeit, und es ist recht eigentlich Aufgabe der Schule, auch diese ästhetische Seite der Natur hervorzuheben. Bildend ist aber die Botanik besonders darum für Mädchen, weil in derselben eine gewiße Gründlichkeit möglich ist, während die Zoologie bei der Betrachtung des Thierleibes und des menschlichen, der das Maß für alle wissenschaftliche Betrachtung der Thiergestalt ist, überall leicht an die Grenze führt, wo das weibliche Zartgefühl verletzt wird. Freilich heben manche die Nothwendigkeit hervor, daß gerade das Weib seiner Bestimmung gemäß zu einer tieferen Kenntnis des menschlichen Organismus geführt werden müße. Es ist indessen nicht recht verständlich, welcher besondere Nutzen davon erwartet werden darf.

Unter den technischen Lehrgegenständen ist der Schreibunterricht in der Mädchenschule immer als einer der wichtigsten anzusehen. Die ästhetisch bildende Wirkung desselben ist eine mannigfache und eine schöne Handschrift ist eine Seite der harmonischen Selbstdarstellung, die an dem Mädchen nicht fehlen darf. Man wird auch durchschnittlich die Bemerkung machen, daß die wackersten Schülerinnen am besten schreiben. Der Gesangunterricht soll in der Mädchenschule vor allen Dingen in seiner das Gemüth veredelnden Kraft gepflegt werden. Die Uebung des Chorals und des Volksliedes, auch des fröhlichen, bildet die Grundlage, an welche sich in den obern Classen die Ausführung figurirter Gesänge anschließen wird. Aber die Rücksicht auf Herzensbildung muß die auf künstlerische Bildung überwiegen. Mit der Gesangeslust wird Einfalt und kindlicher Sinn geweckt und die Melodien, welche die Mädchen singen, sollten nur solche sein, die durch Wahrheit, Frische und Zartheit zum rechten Ausdruck des weiblichen Lebens werden können. Von mannigfacher, besonders

Digitized by Google

auch intellectueller und sittlicher Wirkung kann der Zeichenunterricht werden. Auge und Hand sollen durch denselben geübt, Reinlichkeit und Sauberkeit hervorgerufen und der Schönheitssinn geweckt werden. Die Hauptsache bleibt, nicht auf den Effect zu arbeiten. Die höhere Ausbildung des sich bald aussprechenden Talentes muß dem spätern Leben überlassen werden, die Schule hat die allgemeinen und elementaren Zwecke des Unterrichtes ins Auge zu fassen. Alle diese Zwecke und der nicht unbedeutende praktische Nutzen, den das Zeichnen den Mädchen gewähren kann, werden am besten erreicht, wenn in der Töchterschule mehr darauf gesehen wird, daß die Schülerinnen einen richtigen Contur zu zeichnen lernen, als darauf, daß sie frühzeitig zu sorgfältiger Ausführung in Licht und Schatten angeleitet werden. Fähigere Schülerinnen pflegen sich dann am liebsten auf Blumen und Landschaften einzulassen. — Die Bedeutung der Geschicklichkeit in weiblichen Handarbeiten für das weibliche Leben ist so groß und in unsern Tagen so anerkannt, daß dem Unterrichte in denselben ein sehr bedeutender Theil der Schulzeit eingeräumt zu werden pflegt. Diese Geschicklichkeit wird auch immer seine Wichtigkeit behalten. Hat sich doch bereits herausgestellt, daß auch die Nähmaschine nur von derjenigen Frau mit Nutzen gehandhabt werden kann, welche selbst eine tüchtige Näherin ist. Aber eine andere Frage ist die, ob dieser Unterricht in der Schule seine richtige Stelle habe. Die Mütter sind im allgemeinen mit den Leistungen der Schule in diesem Puncte nicht zufrieden, freilich oft genug hindern sie selbst die Erfolge desselben, aber bei einigermaßen gefüllten Classen wird er immer seine Schwierigkeiten haben. Es ist daher eine nicht seltene Erscheinung, daß die Mädchen, wenn sie die Schule verlassen haben, noch einen Cursus im Nähen bei einer Privatlehrerin machen. In früherer Zeit, wo es zuverlässige Lehrerinnen dieser Art nicht gab, war die Schule der einzige Ort, an welchem etwas tüchtiges und verständiges für die Sache geschehen konnte. Anders verhält es sich in unseren Tagen, wo es z. B. in Preußen seit 1858 geprüfte Handarbeitslehrerinnen giebt. Da aus der Schule alle bloß mechanische Beschäftigung entfernt werden sollte, so ist schon seit Jahren versucht worden, auch in diesen Unterricht belehrende Elemente einzuführen. Man hat Unterweisungen über die Eigenschaften der Stoffe, über die zur Arbeit nöthigen Werkzeuge ꝛc. gegeben, man hat diesen Unterricht für die intellectuelle Bildung dadurch förderlicher machen wollen, daß man über den Stufengang der verschiedenen Thätigkeiten, über die Zwecke und den Zusammenhang derselben in geordneter Rede eine eben solche Rechenschaft von den Kindern gefordert hat, als über ihre geistigen Thätigkeiten in anderen Unterrichtsgegenständen, und wie diese Tendenz bereits in dem in Liestal herausgegebenen „Arbeitsbüchlein“ des Seminardirectors Kettiger verfolgt wurde, so ist neuerdings von Frl. R. Schallenfeld in Berlin versucht worden, sie zu praktischer Ausführung zu bringen. Da indessen bei den weiblichen Handarbeiten das Können so viel wichtiger ist, als das Wissen, und es treffliche Näherinnen gab, ehe diese neueren Tendenzen bekannt waren, so muß die Frage, ob auch in unseren Tagen dieser Unterricht in die höhere Töchterschule gehört, oder ob er dem Hause und dem leicht zu findenden Privatunterrichte zu überlassen sei, als eine offene angesehen werden. Aber so lange er in der Schule obligatorisch ist, wird er vor allen Dingen auf das Nützliche und Nöthige zu sehen, die Luxusarbeit aber auszuschließen haben.

Die Vertheilung der Lectionen auf die oben geforderte Stundenzahl würde sich den verschiedenen Stufen gemäß etwa folgendermaßen gestalten: 1. Elementarstufe. a. untere: 3 St. Religion, 12 für Lesen, Schreiben und Sprechübungen, 5 Rechnen, 4 Handarbeiten = 24 Stunden. b. obere: 3 St. Religion, 4 Lesen, 2 Deutsche Grammatik, 4 Schreiben, 3 Rechnen, 4 Französisch, 2 Geographie, 4 Handarbeiten = 26 Stunden. 2. Mittelstufe: 2 St. Religion, 4 Deutsch, 2 Schreiben, 2 Rechnen, 4 Französisch, 2 Geographie, 2 Geschichte, 2 Naturgeschichte, 2 Zeichnen, 2 Gesang, 4 Handarbeiten = 28 Stunden. 3. Obere Stufe: 2 Religion, 4 Deutsch,

Digitized by Google

3 Französisch, 3 Englisch, 2 Rechnen, 2 Geographie, 2 Geschichte, 2 Naturkunde, 2 Zeichnen, 2 Gesang, 2 Handarbeiten = 26 Stunden.

Oeffentliche Prüfungen in Mädchenschulen, wie sie in früherer Zeit sehr beliebt und mit mancherlei Schaugepränge gewürzt waren, widerstreben dem Wesen der Weiblichkeit so sehr, daß sie überall geradezu verboten werden sollten, wie dies in verschiedenen Ländern bereits geschehen ist. Dagegen bleibt es wünschenswerth, daß den Eltern Gelegenheit geboten werde, nicht nur den halbjährigen Censuren, sondern, wenn es irgend möglich ist, auch gelegentlich dem Unterrichte selbst beizuwohnen. Ob nun der Unterricht in den vorgenannten Gegenständen in der Mädchenschule von Lehrern oder Lehrerinnen oder von beiden gemeinschaftlich ertheilt werden solle, diese Frage ist noch zu unterscheiden von der andern, ob in diesen Anstalten der männliche oder der weibliche Einfluß der maßgebende sein solle, wobei wiederum ebensowohl an die obere Leitung, als an die Ausübung der Disciplin gedacht werden kann. Daher wird auch die Antwort verschieden ausfallen müßen. Was den Unterricht betrifft, so hat wohl eine innere Nothwendigkeit der Sache dahin geführt, daß an den meisten Schulen dieser Art die männliche Wirksamkeit die bei weitem überwiegendere ist. Und gewiß soll sie es sein. Wenn schon in neuerer Zeit aus den Lehrerinnenseminaren eine große Anzahl von geprüften Lehrerinnen hervorgegangen ist, so ist doch, was innern Beruf, Neigung und natürliche Anlage zur Classenlehrerin betrifft, die Zahl derjenigen immer nur gering, die zur rechten Tüchtigkeit gelangen; womit nicht gesagt werden soll, daß nicht einzelne Lehrerinnen manchen Lehrer an Lehrgeschicklichkeit übertreffen. Ferner reicht die didaktische Unterweisung, welche in jenen Seminarien gegeben werden kann, nicht weit über den eigentlichen Elementarunterricht hinaus, und er kann es nicht, weil der Unterricht auf den höheren Stufen eine Beherrschung des Materials und eine geistige Durchbildung erfordert, welche von Lehrerinnen um so weniger erwartet werden kann, je kürzer die Zeit ihrer Vorbildung für diesen Beruf, je größer die Mannigfaltigkeit dessen ist, was sie für die Prüfung zu erlernen haben, und je lückenhafter sehr häufig die Vorbereitung ist, die sie auf der Schule für das Seminar empfangen. Auch bei den tüchtigeren Lehrerinnen läßt sich warnehmen, daß sie außer dem eigentlichen Elementarunterrichte immer nur für gewiße Lehrgegenstände mit Neigung und Erfolg in der Schule wirken. Dahin gehören biblische Geschichte, französische oder englische Sprechübungen, Handarbeiten, Zeichnen (Malen) und Gesang. Ueberall, wo es auf eine Gestaltung und Construction des Stoffes ankommt, auf die Darstellung innerer Entwicklungen, auf die Zusammenfassung des Mannigfaltigen unter gewiße Gesichtspuncte, also in der Grammatik, Literatur, Geschichte, Geographie, Naturkunde ꝛc., da findet sich die Lehrerin nicht an ihrer richtigen Stelle und gerade die tüchtigsten werden leicht von Aengstlichkeit und Verzagtheit übernommen. Das eigentliche Gebiet der weiblichen Lehrthätigkeit in Schulen wird also immer die Elementarstufe bleiben, namentlich die unterste bei den eben eingetretenen kleinsten Kindern. Der Uebergang aus dem Hause in die Schule wird diesen Kindern dort, wo sie sich sogleich ganz an ein weibliches Wesen anschließen können, erleichtert, und für diese unteren Stufen des Unterrichts wäre die weibliche Wirksamkeit immer die wünschenswertheste, wenn nicht die Rücksicht auf die nöthige Gründlichkeit auch hier dem männlichen Unterrichte oft den Vorzug einräumen müßte. Auf der Mittelstufe und noch mehr auf der oberen Stufe sollten nur Männer unterrichten, aber womöglich nicht junge Anfänger, welche den Mädchen gegenüber selten den richtigen Ton treffen.

Der Einfluß der Frauen in der höheren Töchterschule ist dagegen in dem Gebiete der Disciplin und der erziehlichen Einwirkung ein sehr wichtiger. Die Schülerinnen haben viele kleine Wünsche und Bedürfnisse, gerathen in mancherlei Verlegenheiten, denen nur die weibliche Hand auf die rechte Weise abhelfen kann, auch tragen sie manche eigenthümliche Schwächen und Fehler an sich, die nur das weibliche Auge recht zu erkennen und zu würdigen vermag. So wäre es z. B. fast immer verfehlt, wenn

Digitized by Google

der Lehrer die Unordnung oder das Auffallende im Anzuge der Mädchen rügen wollte. Uebrigens darf die erziehliche Wirksamkeit der Frauen nicht auf diesen kleinen Dienst beschränkt werden, es wird vielmehr bei allen ernsteren Disciplinarfällen die Mitwirkung des weiblichen Einflusses in Anspruch genommen werden müßen, der dem männlichen ergänzend zur Seite treten muß. Eine weibliche Inspiration, eine mütterliche Einwirkung darf dort nicht fehlen oder beschränkt werden, wo die Erziehung zur Weiblichkeit immer die Hauptsache bleibt. Aber ebenso verfehlt wäre es, den weiblichen Einfluß zum allein maßgebenden zu machen. Die Mädchenschule soll die erweiterte Familie sein, da darf der Vater nicht fehlen. Ist für den gewöhnlichen Verlauf des Schullebens die Disciplinargewalt zwischen Lehrern und Lehrerinnen mit Recht gleich vertheilt, kann sogar die weibliche Aufsicht gelegentlich mehr sichtbar werden, als die männliche, so ist doch in letzter Instanz der Mann derjenige, welcher entscheidet; denn das ist göttliche Ordnung im Leben. Und hiemit erledigt sich auch die Frage, wem die obere Leitung der höheren Töchterschule anzuvertrauen sei. Daß eine Frau an der Spitze stehe, der sich in Beziehung auf Anordnungen im Unterrichte und in der Erziehung die Männer unterzuordnen haben, ist und bleibt eine Anomalie, die auf keine Weise gerechtfertigt werden kann. Dagegen wäre die einseitig männliche Leitung, die nicht überall in dem Rathe einer verständigen Frau ihre Ergänzung suchte, ebenso ungerechtfertigt. Es wird daher eine Vorsteherin, Hauptlehrerin, oder wie sie genannt werden mag, zur Warnehmung aller speciell weiblichen Rücksichten, außer den übrigen Lehrerinnen in jeder Anstalt dieser Art vorhanden sein müßen, aber der einheitliche Geist des Ganzen und die letzte Entscheidung muß immer von dem Vorsteher ausgehen.

Die Disciplin hat bei Mädchen sehr verschiedene Beziehungen ins Auge zu fassen. Reinlichkeit, Ordnung und Pünctlichkeit haben für das weibliche Leben noch eine tiefere Wichtigkeit, als für das männliche. Darum gewinnt schon die bloße Aufsicht über den geordneten Gang des Schullebens eine viel bestimmtere Richtung auf die Entwicklung des Individuums, als in der Knabenschule, in welcher die Ueberwachung der äußeren Ordnung einen objectiveren auf das Ganze gerichteten Zweck und darum in Beziehung auf den einzelnen mehr einen negativen Charakter hat. Die erziehliche Einwirkung auf Mädchen hat einen weiteren Umfang und eine individuellere, positivere Richtung, sie umfaßt z. B. auch die Sorge für das körperliche Gedeihen, für gerade Haltung, für angemessene Kleidung, für Erholung ꝛc. Dies alles spricht sich auch in der Forderung aus, daß die Mädchenschule der Familie verwandter bleiben soll, als die Knabenschule. Familienhaft soll also nicht nur das ganze Leben in der Mädchenschule, sondern auch der Geist sein, in welchem die Ordnung dieses Lebens überwacht und die Glieder desselben regiert werden. Wenn aber die innerste Grundlage des Familienlebens die christliche Frömmigkeit ist; so wird diese auch das Fundament der Disciplin sein müßen. Daß am Anfange und Ende des Schultages gebetet wird, versteht sich von selbst, erschöpft aber nicht die Bedeutung, welche dem religiösen Einflusse hier eingeräumt werden soll. Dieser spricht sich vornehmlich in der ganzen Art, wie mit den Mädchen umgegangen wird, aus. Der edle Ernst soll doch überall von einer edlen Milde durchweht, die natürliche Milde und Freundlichkeit doch immer auf eine tiefere Grundstimmung basirt sein, welche das ganze Verhältnis trägt. Leichtfertigkeit und Tändelei auf der einen Seite, Roheit und finstere Strenge auf der anderen sind die äußerlichen Gegensätze, zwischen denen jene Grundstimmung liegt, und in welche unbefestigte Charaktere den Mädchen gegenüber, die so gern allem eine heitere Wendung geben und die doch auf der anderen Seite selten einen energischen Widerstand ausüben, leicht verfallen. Aber jene Grundstimmung nimmt häufig auch innerlich eine falsche Richtung und wird bei den einen zur Sentimentalität, bei den andern zur Unnatur, zum gemachten Wesen, beides Richtungen, welche den scharf beobachtenden Mädchen schnell offenbar werden. Eben weil der Mädchenlehrer in der Selbstdar-

Digitized by Google

stellung seiner Persönlichkeit zartere Rücksichten zu nehmen hat und seiner beobachtet wird, kann nur die religiössittliche Durchbildung seines Charakters ihn zu einer heilsamen Wirksamkeit befähigen. Die Zucht an sich selbst, die gewissenhafte Aufmerksamkeit auf sein eigenes Reden und Handeln ist darum die eigentliche Kraft, auf welcher sein erziehender Einfluß und seine disciplinarische Macht ruht. Auf die Lehrerin wird dies alles ebenfalls bezogen werden müssen; ihre Aufgabe besteht darin, den Mädchen ein lebendiges Vorbild edler Weiblichkeit zu werden. Wenn es in manchen Töchterschulen als ein Zeichen höheren Anstandes angesehen wird, daß den von einem Manne geleiteten Lehrstunden stets eine Lehrerin gleichsam als Hüterin der guten Sitte beiwohne, der dann auch die eigentliche Disciplin während der Stunde überlassen werde, so kann dies nur als ein sehr bedenklicher Fehlgriff angesehen werden. Männer, von denen gefürchtet werden kann, daß sie den Anstand verletzen, dürfen überhaupt in der Mädchenschule nicht gelitten werden, und von dem verkehrten Verfahren, Unterricht und Erziehung auf solche Weise auseinander zu reißen, ist nach keiner Seite hin ein Segen zu erwarten. Wohl aber muß die Hauptlehrerin das Recht haben, jeder beliebigen Lehrstunde beizuwohnen, damit sie auch von ihrem Standpuncte eine klare Anschauung von dem Geiste des Unterrichts und dem Verhalten der Schülerinnen erlangen und mit ihrem Rathe am geeigneten Orte eingreifen könne. Zur Familienhaftigkeit des Schullebens gehört auch, daß die Hauptlehrerin und die anderen Lehrerinnen in ein vertraulicheres, mütterliches Verhältnis zu den Schülerinnen treten. Gemüthliche Gespräche mit diesen werden mannigfache Veranlassung darbieten, die Individualität der Kinder zu erfassen und zu wirken. Wichtig für den familienhaften Charakter der Schule ist besonders, daß auch dem individuellen Leben der einzelnen Classen Sorgfalt zugewendet und der Gemeingeist für Zwecke dieser Art, z. B. für Ausschmückung des Classenzimmers, für Aufrechterhaltung der Reinlichkeit, der Ordnung und der Ruhe in der Classe, auch für gemeinschaftliche Handlungen werkthätiger Liebe geweckt werde. Die Aufsicht während der Zwischenminuten durch eine Mitschülerin hat manche Bedenken, und muß genau controllirt werden, wenn sie nicht zur Ungerechtigkeit führen soll. Größeren Nutzen hat es in den oberen Classen, von Zeit zu Zeit einige der besten und verständigsten Schülerinnen im stillen vorzunehmen und es ihnen zur Ehrensache zu machen, daß sie durch freundliche Ermahnung der übrigen für Aufrechterhaltung eines guten Tones zu sorgen suchen. Auch können Schülerinnen der oberen Classen zur Beaufsichtigung der unteren sehr wohl gebraucht werden. Für die Gewöhnung an allerlei kleine Dienste bietet die Schule mancherlei Veranlassung. Aeußerliche Strafmittel hat die Mädchenschule nicht viele, darin liegt eine deutliche Hinweisung darauf, daß eine gute Zucht den Vergehungen vorzubeugen wissen muß. Von der Hausordnung, die zur Sitte werden muß, darf daher auch im kleinen keine Abweichung gestattet werden. Dem Ehrgeize der Mädchen sollte die Wurzel dadurch abgeschnitten werden, daß die Rangordnung innerhalb der Classe nur ein- oder zweimal im Semester nach dem Gesammturtheile der Lehrer vorgenommen wird. In den oberen Classen sollte sie billig ganz fortfallen, das von schwachen Lehrern beliebte Certiren aber aus der Mädchenschule ganz verbannt werden. Zu den äußeren Strafmitteln, welche unter der Voraussetzung einer verständigen und seltenen Anwendung zulässig erscheinen, gehört das Nacharbeiten, die tadelnde Bemerkung im Classenbuche und die Verweisung in eine untere Classe für eine kürzere Zeit. Der tüchtige Lehrer wird zu solchen Mitteln nur in seltenen Fällen greifen dürfen, und wird es nicht eher thun, als bis er die ganze Scala leiserer moralischer Mittel vom fragenden Blicke bis zum lauten Tadel durchgemacht hat. Besondere Aufmerksamkeit erheischt die Gesundheit der Mädchen. Eigensinn, Laune, Verweichlichung und reizbare Aufgeregtheit veranlassen die Mädchen im Winter oft, die gegen die Kälte schützenden Kleidungsstücke, wie Pelzkragen, Mantillen ꝛc., auch in der Classe anzubehalten, oder umgekehrt in den Zwischenminuten auf unvorsichtige Weise entblößt in den Schulhof zu gehen; manche scheuen die freie Luft

Digitized by Google

auch bei dem besten Wetter, andere setzen ihre Promenaden auch bei dem schlechtesten gern fort. Auch auf eine gerade Körperhaltung muß geachtet werden. Die wünschenswerthe Verbindung einer Turnanstalt mit der Schule, welche es möglich machen würde, wenigstens täglich eine Stunde lang der Weiblichkeit angemessene körperliche Uebungen vorzunehmen, existirt, wie es scheint, in Deutschland erst in einer einzigen Töchterschule, und zwar in der unter der Leitung des Herrn Devrient stehenden zu Mannheim.

Die Frage, ob der Unterricht der Mädchen in Privatanstalten oder in öffentlichen Schulen größere Gewährleistung des Erfolges biete, hat Seinecke im Jahre 1846 („Die höhere weibliche Bildung des weiblichen Geschlechts" 1. Heft S. 74) zu Gunsten der Privatschulen beantwortet. Die öffentliche Meinung scheint durch die an so vielen Orten seitdem errichteten öffentlichen höheren Töchterschulen auf entgegengesetzte Weise entschieden zu haben. Freilich ist es wahr, daß der häufige Wechsel der Lehrer, der den Privatschulen vorgeworfen wird, durch die auf den öffentlichen Schulen lastende Nothwendigkeit, untüchtige Lehrer viele Jahre lang tragen zu müßen, aufgewogen wird. Aber die Frage ist, woher die schwachen Lehrer gekommen sind, denn sie sind nicht erst mit zunehmendem Alter untüchtig geworden, sondern es von Anfang an gewesen. Die Bemerkung Magers, daß die weibliche Jugend dazu verurtheilt sei, fast immer Lehrer zu haben, die man an Knabenschulen nicht gebrauchen könne, trifft zwar in unserer Zeit nicht mehr zu, mag auch wohl für seine Zeit zu scharf gewesen sein, denn es haben sich seit einer Reihe von vielen Jahren in Deutschland eine Menge tüchtiger Pädagogen auch diesem Gebiete mit Hingebung gewidmet. Dennoch ist etwas wahres an der Sache. Da die Mädchenschule noch immer nicht, wovon bereits oben die Rede war, von Seiten der staatlichen Gesetzgebung ins Auge gefaßt worden ist, und über Ziel und Wesen der weiblichen Bildung noch immer so viel Schwanken und Widerspruch der Ansichten existirt, so ist es natürlich, daß sich viele tüchtige Leute einem Gebiete abwenden, auf dem, wie es scheinen mag, die Willkür und die Unklarheit zu Hause ist, und daß andererseits manche schwache Kraft in diesem stilleren Thale pädagogischer Wirksamkeit sich mit Vorliebe niedergelassen hat. Mit der gesetzlichen Organisation der höheren Töchterschule wird auch der Begriff des Mädchenlehrers seiner Unbestimmtheit enthoben, es werden bestimmte Forderungen an ihn gestellt, und es wird allgemeiner, als bisher, erkannt werden, daß es sich hier um eine Frage von höchster Bedeutung für das Gesammtwohl handelt, und daß die Mädchenerziehung an den Menschen wie an den Lehrer, an die Bildung und an den Charakter des Erziehers Ansprüche erhebt, welche denen, die auf andern Gebieten pädagogischer Wirksamkeit gemacht werden, keineswegs nachstehen. Wenn dann die öffentlichen Töchterschulen von den Uebelständen befreit sein werden, unter welchen sie gegenwärtig zu leiden haben, so werden die schwachen Lehrer an denselben nicht zahlreicher sein, als in anderen Schulen. Dann wird die Frage, ob Privatschule oder öffentliche Schule, leicht zu beantworten sein, denn abgesehen von dem dann erledigten Bedenken Seineckes gegen die öffentlichen Schulen, besitzen diese viele Vortheile, welche sich die Privatschule als solche nie aneignen kann, während alle Vortheile der Privatschule durch eine verständige Organisation in die öffentliche übertragen werden können. Wie sehr das Bedürfniß eines vorsichtigen, schonenden, die Gesundheit achtenden, einen sittlichen, auf lauterer Frömmigkeit ruhenden, Geist erzeugenden Mädchenunterrichtes empfunden wird, das beweisen die hohen Schulgelder, welche den Privatanstalten gezahlt werden. Dieses Schulgeld steigert sich an verschiedenen Orten von 1 Thlr. bis auf 6 Thlr. und 8 Thlr. monatlich, in Wien sogar bis auf 15 Gulden, während in den öffentlichen Schulen größtentheils 1 bis 2 und 3 Thlr. monatlich gezahlt werden. Und doch wird die Gunst, welche die höheren Stände den Privatanstalten so oft zuwenden, hauptsächlich nur durch den Umstand begründet, daß hier die Classen nicht überfüllt, und die Ansprüche an die Kraft der Schülerinnen nicht überspannt sind. Aber diese

Digitized by Google

Mängel sollten auch aus der öffentlichen Schule verbannt werden. Käme ein Theil des höheren Schulgeldes, das, wie die Erfahrung lehrt, den Privatschulen so willig gegeben wird, der öffentlichen Schule zu gut, so würde auch mancher anderen Noth abgeholfen werden können. Der Vertheurung des Unterrichts für die unteren Schichten des Mittelstandes würde aber ein geringeres Schulgeld in den Anstalten zweiter Ordnung immer entgegentreten können. An dem vielseitigen Mangel übereinstimmender Einrichtungen, an der Unsicherheit und Unbestimmtheit äußerer und innerer Verhältnisse offenbart sich immer wieder, daß die höhere Töchterschule unter den ausgeprägten Schulanstalten unserer Zeit die jüngste ist, und ihrer vollen Entwicklung noch entgegensieht, wie darauf an verschiedenen Puncten dieses Artikels bereits hingewiesen worden ist.

Flashar.

Da die Redaction das Manuscript zu dem oben S. 489 für den Schluß dieses Bandes versprochenen Artikel:

Lateinische Sprache,

bis jetzt noch nicht erhalten hat, so muß der 4. Band ohne diesen Artikel abgeschlossen werden.

Die Redaction wird dafür sorgen, daß der genannte Artikel am Ende des Werkes nachgeliefert wird.

Februar 1868.

Digitized by Google

Verzeichnis der Artikel.

Kirche, von Palmer. Seite 1.
Kirche, Verhältnis zur Schule, ſ. Schule, Verhältnis zur Kirche.
Kirchenbeſuch, von Strebel. S. 22.
Kirchenconvent, ſ. Schulregiment.
Kirchengeſchichte in der Volksſchule, ſ. Religionsunterricht in niedern Schulen.
Kirchenlied, ſ. Geſangbuch.
Kirchſchule, ſ. Landſchule,
Kleidung, ſ. körperliche Erziehung S. 83 f.
Kleinkinderſchulen, Kinderbewahranſtalten, Warteſchulen, Kindergärten, v. Flashar. S. 30.
Kloſterſchulen, v. Kämmel. S. 59.
Kloſterſchulen, württemb., von Bäumlein. S. 62.
Knabenalter, ſ. Altersſtufen.
Knabenſchulen, von Stockmayer. S. 70.
Knabenſeminar. S. 72.
Körperliche Erziehung, von Köhler. S. 73.
Körperliche Erziehung. Pflichten der Schule in Bezug auf körperliche Erziehung, v. Köhler. S. 88.
Kopfrechnen, ſ. Rechenunterricht.
Koſthaus, ſ. Penſionate.
Krankheiten, anſteckende, ſ. körperliche Erziehung, Pflichten der Schule.
Krankheiten, pſychiſche, der Kinder, von Köhler. S. 101.
Krankheiten, Verhalten bei Krankheiten, von Köhler. S. 104.
Kreisſchulen, ſ. Schulbezirk.
Kreisſchulinſpector, ſ. Schulregiment.
Krüſi, ſ. Peſtalozzi.
Küſterſtelle, ſ. Beſoldung (S. 592 f.)
Kunſt, von G. Baur. S. 107.

L.

Laboratorium, ſ. Chemie.
Lancaſter, ſ. Bell.
Lachen, von Hauber. S. 115.
Landexamen, von Hirzel. S. 117.
Landkarten, von Steinhauſer. S. 130.
Landſchule, von Stockmayer. S. 150.
Landwirthſchaftliche Schule, ſ. Fellenberg, Wehrlianſtalten.
Langeweile, von Hauber. S. 156.
Laſter, von Palmer. S. 157.
Lateiniſche Schule, von Hirzel. S. 161.
Lateiniſche Schule, 2. Art. v. Schmid. S. 171.
Lateiniſche Sprache, ſ. am Ende des Werkes.
Launenhaftigkeit, v Grube. S. 177.
Lautirmethode, ſ. Leſeunterricht.
Lebensluſt, von Grube. S. 179.
Lectionsplan, von Wehrmann. S. 180.
Lectorheft, ſ. Schultagebuch.
Lehramtsprüfung, ſ. Prüfung, Lehrerprüfung.
Lehrcurſe für Volksſchullehrer, v. Stirm. S. 185.
Lehren und Lernen, v. Roth. S. 188.
Lehrer, v. Thilo. S. 196.
Lehrerbildung, von Hirzel. S. 222.
Lehrercollegium, Collegialität, v. Elſperger. S. 226.
Lehrercollegium. Einheit des Geiſtes von VIII. S. 232.
Lehrerconferenzen, Lehrerconvent, von Elſperger. S. 246.
Lehrerin, von Kern. S. 249.
Lehrerprüfung, ſ. Prüfung.
Lehrervereine, von Hirzel. S. 256.
Lehrerverſammlungen, von Firnhaber S. 258.
Lehrerwahl, von Firnhaber. S. 269.
Lehrfreiheit, von Hirzel. S. 272.
Lehrmittel, von Nagel, S. 277.
Lehrmittelinventar, ſ. Schulinventar.
Lehrplan, Unterrichtsplan, Schulplan, v. Wehrmann. S. 290.
Lehrſtand, von Hirzel. S. 299.
Lehrton, von G. Baur. S. 302.

Digitized by Google

Lehrziel, von Bock. S. 306.
Lehrzimmer, s. Schulgebäude.
Leibesübungen, von Lange. S. 308.
Leibnitz, von Schneider. S. 364.
Leichtsinn, von Schneider. S. 368.
Leidenschaften, s. Neigungen und Triebe.
Leidenschaftlichkeit und Selbstbeherrschung, von Grube. S. 374.
Lernbegierde, s. Wißbegierde.
Lernen, s. Lehren und Lernen.
Lesegesellschaften, v. Palmer. S. 377.
Leseunterricht, v. Stockmayer. S. 379.
Lessing, von G. Baur. S. 401.
Liberale Erzieh., s. servile u. liber. Erziehung.
Liebe, s. Erzieher.
Liederbuch, von Strebel. S. 415.
Lippe-Detmold, Fürstenthum, v. Brockhausen. S. 422.
Lippe-Schaumburg, v. Bömers. S 428.
Lob, von G. Baur. S. 431.
Localschulen, s. Schulbezirk.
Locaten, S. 435.
Location, s. Rangordnung.
Locke, John, von G. Baur. S. 435.
Logik, s. Philosophische Propädeutik.
Lorinser, von Deinhardt. S. 450.
Lübeck, s. Hansestädte.
Lüge, s. Wahrhaftigkeit, Ehrlichkeit.
Lüsternheit, s. Mäßigkeit.
Luther, von Heiland. S. 459.
Luxemburg, s. Holland S. 578.
Lyceen, von Hirzel. S. 478.
Lykurgus, spartanische Erziehung. von Deuschle. S. 479.

M.

Mädchenerziehung, v. Flashar. S. 489.
Mädcheninstitute, v. Flashar. S. 889.
Mädchenschule, v. Stockmayer. S. 538.
Mädchenschule, höhere, von Flashar. S. 901.
Mager, Karl, von Bücheler. S. 540.
Maientag, s. Schulfeste.
Malen, von Leibnitz. S. 551.
Maria Theresia, v. Eisenlohr. S. 559.
Märchen, Fabel, v. Beesenmeyer. S. 571.
Mäßigkeit und Unmäßigkeit, von Köhler. S. 582.
Materialismus in der Erziehung, s. Erziehung, falsche Richtungen.
Mathematik, von Tellkampf. S. 586.
Maturitätsprüfung, s. unter „Prüfungen."
Mecklenburg, von . . . S. 628.
Meierotto, von Kießling. S. 651.
Melanchthon, von Klix. S. 653.
Memoriren. Memorirübungen, von Strebel. S. 679.
Menschenscheu, von Grube. S. 687.
Menschenverstand, gesunder, von G. Baur. S. 688.
Methode, von Palmer. S. 694.
Methode, 2. Art. v. Thilo. S. 712.
Metrik, s. lateinische Sprache.
Mineralogie, s. Naturgeschichte.
Missionsschulen in Heidenländern, von v. Rohden. S. 724.
Mißgunst, s. Neid.
Mitgefühl, v. Schneider. S. 754.
Mitschüler, von Strebel. S. 759.
Mittelalterliches Schulwesen, von Kämmel. S. 766.
Mittelschule. S. 826.
Mnemotechnik, von Lange. S. 826.
Mode, s. Mädchenerziehung S. 534.
Moderne Bildung, s. Bildung.
Modisten, von Palmer. S. 831.
Monitoren, s. Censoren, Helfersystem, Bell-Lancaster.
Montaigne, von Schiller. S. 834.
Moral, s. d. Art. Ethik und Philosophische Propädeutik.
Morgen- und Abendgebet, s. Hausgottesdienst.
Mundart, von Beesenmeyer. S. 839.
Musik, von Palmer. S. 847.
Musterlehrer, s. Musterschule.
Musterschule. S. 863.
Muth, von G. Baur. S. 863.
Mutter, s. Familie, Kleinkinderschule, Mädchenerziehung.
Muttersprache, v. Beesenmeyer. S. 873.

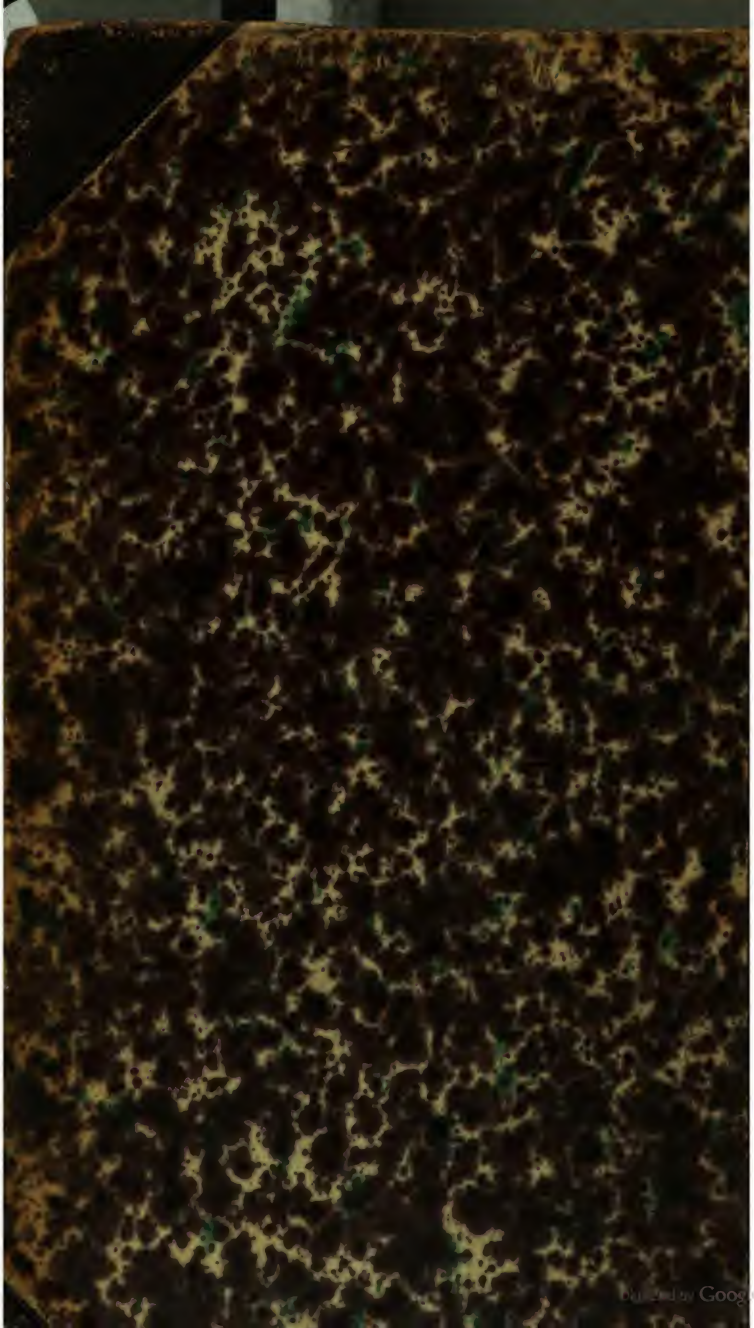
Digitized by Google

Digitized by Google

Digitized by Google

brary
32101 063850448

Digitized by Google


Digitized by Google